

Carle, Ursula; Metzen, Heinz

Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens 'Begleitete Schuleingangsphase' in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren 'BeSTe' (2005-2008)

Bremen : Universität <Bremen> / Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften 2009, 228 S.



Quellenangabe/ Reference:

Carle, Ursula; Metzen, Heinz: Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens 'Begleitete Schuleingangsphase' in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren 'BeSTe' (2005-2008). Bremen : Universität <Bremen> / Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften 2009, 228 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26649 - DOI: 10.25656/01:2664

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26649>

<https://doi.org/10.25656/01:2664>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase" in Thüringen

Landesweites Thüringer Transferprojekt
zur Einführung der Schuleingangsphase

Kinder sind vielfältig
- und das ist gut so



**Begleitete
Schuleingangsphase
Thüringen entwickeln**

Grafik: Antje Knuth, Tina Pätzold

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung nach
zweieinhalb Jahren "BeSTe" (2005-2008)
Prof. Dr. Ursula Carle, Dr. Heinz Metzen

Ursula Carle / Heinz Metzen 2008_11:

Die Schuleingangsphase lohnt sich!

Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase" in Thüringen.

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren "BeSTe" (2006-2008)

**Endbericht der
Wissenschaftlichen Begleitung
zum Thüringer Transferprojekt BeSTe**

Bremen, im Oktober 2008

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle

Universität Bremen
Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße, Gebäude GW2, Raum A2520-2522
Postfach 33 04 40
28359 Bremen
Tel. (0421) 218-69220
Sek. (0421) 218-69024
Fax (0421) 218-4043
E-Mail: ucarle@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de

Beratung, Erhebung und Dokumentation: Dr. Heinz Metzen

Büroadresse Dr. Heinz Metzen:
Sedanstr. 57, 28201 Bremen
Tel. (0421) 54948-14
Mob. (0173) 9831778
Fax (0421) 54948-17
E-Mail: hmetzen@uni-bremen.de
www.shopfloor.de

Im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums (TKM)

Besuchsadresse:
Werner-Seelenbinder-Straße 7
99096 Erfurt
Postanschrift:
Postfach 900463
99107 Erfurt
Tel.: (0361) 379-00
Fax: (0361) 379-4690
E-Mail: tkm@thueringen.de
<http://www.thueringen.de/de/tkm/content.asp>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Kurzfassung (Executive Review) und Einleitung	11
Kurzbeschreibung des Transferprojekts	12
Die wichtigsten Ergebnisse.....	13
Was soll BeSte? - Zum Auftrag und zu den durchgeführten Arbeiten und Untersuchungen	20
Begründung der Integrativen Schuleingangsphase und Beschreibung der Kernaufgaben des Modells.....	21
Gestaltungsdimensionen der Schuleingangsphase auf Schulebene.....	23
Gesetzliche Bedingungen des Transferprojektes BeSte	26
Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung	28
Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeSte.....	34
 2 Die Entwicklung der Schulen im Transferprojekt	35
2.1 Auf dem Erfolgspfad: Die zahlenmäßige Entwicklung der Schulen mit integrativer Schuleingangsphase	36
2.2 Der Transfer lohnt sich: Die pädagogische Entwicklung des Schuleingangsphase in Thüringen	40
2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt	48
2.3.1 Organisatorische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung	49
2.3.2 Pädagogische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung	52
2.3.3 Konkrete Ansatzpunkte zur Unterstützung der SchulleiterInnen	54
2.3.4 Argumentationshilfen für die Überzeugungsarbeit	56
2.3.5 Das Glaubwürdigkeitsproblem.....	58
2.3.6 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der SchulleiterInnen	60
2.4 Zur Funktion von Beispielschulen in BeSte.....	61
2.4.1 Ausgangsplan zur Nutzung der Schulversuchsschulen	62
2.4.2 Die nächsten Schritte hin zur Etablierung von Beispielschulen	64
2.4.3 Zusammenfassung der Potentiale von Beispielschulen und SEPh-Expertise für das Transferprojekt BeSte.....	66
2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt.....	68
2.5.1 Zur Rolle der anderen Schulprojekte für BeSte.....	68
2.5.2 Zur Rolle der Aufgabenqualität für die Entwicklung der BeSte-Schulen	70
2.6 Zusammenfassung der schulischen Entwicklungen im Transferprojekt BeSte.....	72
 3 Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems	75
3.1 Die Qualifizierung der Tandems und die Ableitung eines Kompetenzportfolios	76
3.1.1 Kompetenzportfolio: Auftrag und internationaler Hintergrund	78
3.1.2 Kernthemen der Tandemtätigkeit	80
3.1.3 Für die Tandemarbeit erforderliche Ressourcen	82
3.2 Herangehensweise der Tandems bei ihrer Begleitungstätigkeit	83
3.2.1 Idealtypischer Verlauf des Aufbaus der Schuleingangsphase	84
3.2.2 Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase	87
3.3 Entwicklung der Tandemarbeit.....	89
3.4 "Checkliste Schuleingangsphase" – Entwicklung eines Schnellverfahrens zur kooperativen Beschreibung und Bewertung der Entwicklungsoptionen in der Schuleingangsphase	95
3.5 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der Tandems	97

4	Organisation des Transferprojektes, Ausgangskonzeption, Planung und Steuerung	101
4.1	Planung der landesweiten Einführung	104
4.1.1	Erste Planung und Start	104
4.1.2	Beratung und Qualifizierung der Projektleitung	109
4.2	Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulentsebene	110
4.3	Wie integriert ist BeSTe nach innen wie etabliert nach außen?	112
4.4	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Projektorganisation	117
5	Zielführung und Zielreflexion im Transferprojekt auf den wichtigsten Projektebenen	125
5.1	Die pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase	126
5.2	Zieldifferenzierung und Zielkommunikation	130
5.2.1	Projektengagement und Leitzielverlust	130
5.2.2	Neue Zieleingrenzung am Beispiel der Projekt-Außendarstellung	133
5.2.3	Zielhierarchisierung am Beispiel der Projektbereiche Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit	135
5.3	Konsequenzen für die Zielarbeit	139
6	Zentrale Gelingensbedingungen für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase	140
6.1	Lob des Zufalls	140
6.2	Zentrale Erfolgsfaktoren	142
6.2.1	Die Institutionalisierung des Wandels: Strategien und Strukturen	143
6.2.2	Die Motivierung des Wandels: Wünsche und Wollen	145
7	BeSTe-FAQ: Fragen aus dem Ausgangsbericht und ihre Beantwortung aus jetziger Sicht	149
7.1	Übersicht über die Fragen	149
7.2	Die Antworten zu den Ausgangsfragen	150
7.2.1	Wie weit gedieh der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz?	150
7.2.2	Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?	154
7.2.3	Wie viel transferförderliches Vertrauen konnte BeSTe aufbauen?	159
7.2.4	Inwieweit wurde die Fortsetzung von BeSTe abgesichert?	160
7.2.5	Gelang der Sprung in die "Normalbedingungen"?	162
7.2.6	Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen?	166
8	Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?	167
8.1	Kurze Zusammenfassung der Befunde: BeSTe lohnt sich!	167
8.2	Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes	170
8.2.1	Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre	171
8.2.2	Notwendige Produkt-Entwicklungen	178
8.2.3	Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes	183
9	Anhang zum Projektendbericht Oktober 2008	189
9.1	Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung	190
9.2	Fragebögen zur Tandem-Befragung im Frühjahr 2008	193
9.3	Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase	201
	Literatur	205

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1: Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit	20
Abbildung 1-2: Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen.....	25
Abbildung 1-3: Aufgabenfelder an denen die Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Transfers der Schuleingangsphase mitwirkte.....	30
Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung	31
Abbildung 1-5: Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung im ersten Jahr der WB	32
Abbildung 1-6: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten	33
Abbildung 2-1: Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe	35
Abbildung 2-2: Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase	36
Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh	38
Abbildung 2-4: Schulen mit Interesse an der SEPh pro Schulamt.....	39
Abbildung 2-5: Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen.....	41
Abbildung 2-6: Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen.....	42
Abbildung 2-7: Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt haben	43
Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?	44
Abbildung 2-9: Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?	46
Abbildung 2-10: Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“	62
Abbildung 2-11: BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert (April 2007)	69
Abbildung 3-1: Situation des Transferprojektes an den Schulämter	90
Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten(Nov. 2005).....	91
Abbildung 3-3: Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)	94
Abbildung 4-1: Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen.....	102
Abbildung 4-2: Struktur des Transferprojektes 'Begleitete Schuleingangsphase'	103
Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)	105
Abbildung 4-4: Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen(2005).....	106
Abbildung 4-5: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006].....	107
Abbildung 4-6: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014] ..	108
Abbildung 4-7: Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojekts BeSTe	113
Abbildung 4-8: Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen	114
Abbildung 4-9: Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten ..	116
Abbildung 4-10: Multiperspektivität der Lern- und Entwicklungsstand-Diagnose	119
Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess	127
Abbildung 5-2: Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele.....	131
Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele.....	132
Abbildung 5-4: BeSTe-Stern als Symbol für Einheitlichkeit und Vielseitigkeit	134
Abbildung 5-5: Übersicht über die (neuen) Mittelziele für BeSTe (ca. 2007 bis 2012)	135
Abbildung 5-6: BeSTe-Flyer vom Oktober 2006	138
Abbildung 6-1: Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen	141
Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt	143
Abbildung 6-3: Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens	146
Abbildung 6-4: Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen	147
Abbildung 7-1: Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes	151
Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen	159
Abbildung 8-1: Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix	170
Abbildung 9-1: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten	190
Abbildung 9-2: Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Nov. 2005 bis Sep. 2007)	191
Abbildung 9-3: Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Sep. 2007 bis Mär. 2008).....	192

Vorwort

*Wir lieben Menschen, die frei heraus sagen, was sie denken.
Vorausgesetzt, sie denken dasselbe wie wir.*

Mark Twain

Das Transferprojekt BeSTe – **B**egleitete **S**chuleingangsphase in **T**hüringen **e**ntwickeln – blickt nun auf zweieinhalb Jahre Aufbauarbeit zurück und kann mit Stolz auf das Geschaffene verweisen: In jedem Schulamtsbezirk arbeitet ein qualifiziertes Tandem (Schul-Begleiteteam) und begleitet zwischen drei und 11 Schulen beim Auf- und Ausbau der integrativen Schuleingangsphase. Insgesamt sind dies aktuell über 70 BeSTe-Schulen. Fast noch einmal soviel haben bereits gegenüber den Tandems Interesse bekundet oder entwickeln ihre Schuleingangsphase außerhalb von BeSTe.

Wir, die "Wissenschaftliche Begleitung" hatten in den zurück liegenden Jahren die Aufgabe, die relevanten Gelingensbedingungen dieser Erfolgsgeschichte zu erheben und zu dokumentieren sowie der Projektleitung und den Tandems auf ihrem Weg mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Diese Zusammenarbeit hat neben den wissenschaftlichen Lernmöglichkeiten auch einen besonderen menschlichen Charme. Wir freuen uns immer noch auf jede E-Mail, auf jeden Anruf und auf jedes Treffen. Dies gilt ausnahmslos für alle Ebenen des Projektes und entschädigt für manche Überlast und die vielerlei Widerständigkeiten, die Innovations-Transfer-Prozesse auszeichnet.

BeSTe und unser Engagement haben eine Vorgeschichte: Seit Anfang 2000 begleiten wir Grundschulen in Thüringen auf ihrem Weg der Entwicklung einer integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. Thüringen ist uns in diesen acht Jahren zu fast so etwas wie eine zweite wissenschaftliche Heimat geworden - auch wenn der Weg von Bremen nach Erfurt, Weimar, Bad Berka usw. zeitlich sehr aufwendig ist. Wir fühlen uns dem Lande, seinen Menschen und insbesondere unseren pädagogischen Partnern sehr verpflichtet.

Dies ist uns wichtig zu betonen, denn unsere Rolle als Evaluatoren belastet auch die besten persönlichen und fachlichen Beziehungen. Einer der Gründe: Gelingens- oder Misslingensbedingungen eines Vorhabens sind nur aus der Rücksicht zu unterscheiden. Wenn wir sie entdecken, sind es verlockende Handlungsmöglichkeiten. Wir ergreifen diese hoffnungsvoll, aber dann entscheiden die Umstände über den Ertrag, nicht immer in die erwünschte Richtung. Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung ist der nachträgliche bewertende Blick auf das Ergebnis dieser Chancen. Das ist solange unproblematisch, wie die Umstände aus der Chance ein Erfolgsmoment gemacht haben. Spielen die Umstände aber nicht mit, wird aus der Chance ein Risiko, erscheint das Urteil der WissenschaftlerInnen wie ein ungerechtfertigter Tadel, der zudem noch den Charakter der wissenschaftlichen Unumstößlichkeit besitzt.

Wir berichten und beurteilen hier auftragsgemäß, ehrlich und mit Blick auf das vor uns liegende, gemeinsame pädagogische Ziel. Wem der Bericht dabei hier und da zu kritisch klingt, den bitten wir erst einmal um Entschuldigung für die unangemessene Wortwahl und dann um die Unterscheidung zwischen dem Engagement großartiger Menschen in einem wunderbaren Vorhaben und dem Warnen, dem Anfeuern bzw. dem Ratgeben Außenstehender am Rande des beschwerlichen Bergpfades zu unserem gemeinsam angestrebten schulpädagogischen Gipfel.

Bremen, November 2008

Prof. Dr. Ursula Carle
Dr. Heinz Metzen

Kurzbeschreibung:

Die integrative, jahrgangsgemischte und flexible Schuleingangsphase zählt zu den wichtigsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. Gezielt arbeitet der Freistaat Thüringen seit 1997 an diesem grundlegenden und langfristigen Unterfangen. Nach der entsprechenden gesetzlichen Fundierung steht aktuell die landesweite Umsetzung der in Vorläuferprojekten ausgearbeiteten und erprobten Schuleingangsphase auf der Agenda. Dafür hat das Thüringer Kultusministerium das Transferprojekt "BeSTe" (Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln) etabliert. BeSTe soll mit schulindividueller Unterstützung durch spezielle Schulentwicklungsberater ("Tandems") und unter wissenschaftlicher Begleitung durch Prof. Carle von der Universität Bremen die Gelingensbedingungen für die landesweite Implementation der Schuleingangsphase herausarbeiten. Mit diesem Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung werden nun nach gut zwei Jahren Transferprojekt die bisherigen Umsetzungs-Erfahrungen, die künftigen Erfolgsaussichten und einige notwendige Weiterentwicklungen vorgelegt.

Abstract:

The integrative, class-mixed and flexible school entrance phase ranks among the most important school development projects in Germany. The Free State Thuringia systematically works since 1997 on the development of the school entrance phase. After appropriate legal founding now is the country-wide transfer of the school entrance phase initially prepared in forerunner projects on the agenda. Therefore the Thüringer Ministry for Education (Thüringer Kultusministerium) established the transfer project "BeSTe" (Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln - Accompanied School Entrance Phase in Thuringia to develop), which works with schoolindividual support by special school development advisors ("Tandems"). BeSTe ran up to now under scientific company by Professor Carle of the University of Bremen to survey the success conditions for the country-wide implementation of the school entrance phase. This report by the scientific company presents after well two years transfer project the conversion experiences, the future chances of success and some necessary extensions of course.

Kurzfassung (Executive Review) und Einleitung

*Der Schulanfang ist in Bewegung.
In 15 Bundesländern werden
neue Schuleingangsmodelle entwickelt.
Ganz vorne mit dabei: Thüringen
und sein Transferprojekt BeSTe.
d. A.*

Die integrative, klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase zählt zu den wichtigsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. Gezielt arbeitet der Freistaat Thüringen seit 1997 an diesem grundlegenden und langfristigen Unterfangen und ist hierbei inzwischen mit seinem Transferprojekt BeSTe ("Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln") bundesweit mustergültig aufgestellt. Nach dem Wissens- und Kompetenzaufbau in Vorläuferprojekten sollte das Transferprojekt in den zurück liegenden zweieinhalb Jahren die Gelingensbedingungen für die landesweite Implementation der Schuleingangsphase herausarbeiten. So viel vorab: Die wichtigste Bedingung bildet sicher die schulindividuelle Unterstützung durch spezielle SchulentwicklungsberaterInnen ("Tandems").

Wissenschaftlich begleitet wurde der Aufbau dieses Unterstützungsnetzwerkes durch Prof. Carle von der Universität Bremen. Mit diesem Abschlussbericht werden die bisherigen Umsetzungs-Erfahrungen beschrieben, die künftigen Erfolgsaussichten und aktuell notwendige Kurskorrekturen aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung (künftig auch: "WB") skizziert, sowie die Frage erläutert, wie das Transferprojekt bis 2010 und darüber hinaus das gesamte Schuleingangsphasen-Vorhaben erfolgversprechend weitergeführt werden kann.

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes am Beginn seiner Schulkarriere. Die besten Bedingungen dafür werden in dem zwischenzeitlich von den meisten Bundesländern favorisierten und auch über Deutschland hinaus empfohlenen Modell einer integrativen Schuleingangsphase mit klassenstufenübergreifendem, offenem Unterricht gesehen. Bewährt hat sich das Stammgruppen-Kurs-Modell wie es in Thüringen umgesetzt wird. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich diese bestmögliche Entwicklung im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes, d.h. für dieses Kind herausforderndes und interessantes Lernangebot aus dem Kontext des Bildungsplans und des Lehrplans für die Grundschule bereit gestellt wird. In der integrativen Schuleingangsphase ist dieses offene Lernangebot zugleich geeignet, die Gruppe als Lerngemeinschaft zur Geltung zu bringen. Der Unterricht und seine Qualität stehen also in der Integrativen Schuleingangsphase im Zentrum des Entwicklungsgeschehens.

Insbesondere was die soziale Komponente angeht, ist die Integrative Schuleingangsphase ohne Auslese und mit ihrem "familiären" Charakter durch die klassenstufenübergreifende Form unschlagbar. Darauf weisen alle Untersuchungen hin, die es bis dato zur integrativen Schuleingangsphase gibt (Übersichten: Carle u.a. 2008, Berthold 2008). Eine weitere Komponente, die für Eltern wie Kinder sehr beruhigend wirken kann, ist die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen, d.h. dass Kinder, die bei Schuleintritt schon weiter vorangeschritten sind oder die deutlich schneller lernen als der Gruppendurchschnitt schon nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln können und Kinder, die weniger schulische Vorkenntnisse mitbringen oder langsamer lernen drei Jahre Zeit haben bis zum Klassenwechsel (in Klasse 3). Sitzenbleiben oder Klassenüberspringen mit allen sozial

negativen Folgen und nicht nachgewiesenen Erfolgen entfällt also, indem die Schuleingangsphase auf jedes Kind individuell zugeschnitten wird.

Kurzbeschreibung des Transferprojekts

BeSTe ist ein zeitlich und funktional begrenztes Transferprojekt innerhalb eines langfristigen Schulentwicklungsvorhabens des Landes Thüringen. Langfristiges Ziel des gesamten Entwicklungsvorhabens ist die flächendeckende Einführung der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase (künftig auch abgekürzt: "SEPh") im Lande Thüringen. Mittelfristiges Ziel des Transferprojektes ist die Herausarbeitung und Schaffung der Realisierungsbedingungen für diese flächendeckende Einführung.

Die Entwicklung des Transferprojektes lässt sich in zwei Phasen gliedern. 1. Phase 2005-2008: Wissenschaftliche Begleitung beim Aufbau eines Unterstützungssystems ("Tandems"¹ – siehe Kapitel 3), das in der Lage ist, die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (künftig auch abgekürzt: "VSEPh") bei der schulindividuellen Begleitung umzusetzen. 2. Phase 2008-2010: Thüringenweite Etablierung der Schuleingangsphase mit Begleitung durch die Tandems. Rein zahlenmäßig werden die Tandems in der jetzigen Zahl allenfalls 100-120 Grundschulen in die Begleitung aufgenommen haben. Zusammen mit den Schulen, die ohne Tandems an der Schuleingangsphase arbeiten, könnten 2010 optimistisch geschätzt 200 der 440 Thüringer Grundschulen eine Schuleingangsphase haben bzw. an ihrer Etablierung arbeiten.

Die Wissenschaftliche Begleitung war bereits an der Projektkonzipierung in 2005 beteiligt und schloss ihre Arbeit im April 2008 mit einer Abschlusserhebung bei den Tandems ab. Neben der organisatorischen und inhaltlichen Projektgestaltung untersuchte die WB insbesondere, welche Bedingungen erforderlich sind, um das Modell landesweit einzuführen. In diesem Kontext und speziell für den Aufbau des Transferprojektes sollte die Wissenschaftliche Begleitung als Mittlerin und Wächterin für den Transfer der Idee und Praxis der Schuleingangsphase wirken und für die Dokumentation der transferkritischen Erfolgsfaktoren im thüringer Transferprojekt BeSTe sorgen.

Im Ausgangsbericht (2007) wurden die Ausgangsbedingungen für den Aufbau eines funktionierenden Transferprojektes beschrieben. Dieser Bericht erfüllte die Funktion der in Großprojekten obligatorischen "Machbarkeitsstudien". Die Kernfrage lautete: Sind die expliziten und impliziten Projektentwürfe von BeSTe umsetzbar, bestehen begründete Aussichten auf Erfolg des Transfervorhabens? Welche Risiken könnten das Projekt gefährden? Im Bericht wurden Empfehlungen formuliert, wie den Risiken entgegen gewirkt werden kann und wie die vorhandenen Ressourcen noch besser genutzt werden können. Die rund 30 Fragen aus dem Ausgangsbericht werden im Kapitel 7 beantwortet.

Im ersten Jahr des Transferprojektes waren noch nicht alle Schulämter aktiv in den Transfer eingebunden. Es mangelte in vielen Schulämtern schlicht an Informationen. Deshalb wurde das Transferprojekt dort nicht in dem Maße angenommen und gefördert, wie es erforderlich gewesen wäre. Daraus resultierte in einigen Schulämtern sogar eine hemmende Wirkung auf das Transferprojekt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen. Die *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Staatlichen Schulämtern"*, kurz "PV-SSA", werden informiert, erhalten Schulungsangebote und sind an der Steuerung der Tandem-Aktivitäten beteiligt. Die PV-SSA haben ihrerseits auf Schulebene *"Projektverantwortliche für die Einführung der Schuleingangsphase an den*

¹ je eine Grundschul- und eine Förderschullehrerin begleiten als Schulentwicklungsteam die Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase. Sie sind am jeweiligen Schulamt angesiedelt.

Grundschulen", kurz "PV-GS", etabliert. Es gibt also jetzt eine, die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes verbindende Projektverantwortung. Damit ist die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeSTe heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt. Auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten - deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes herhinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher wird sich die Projektsteuerung mit dem fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln müssen. Entsprechende Vorschläge in Richtung Dezentralisierung unterbreiten wir in Kapitel "8 Was bleibt zu tun?".

Die Erhebungsmethoden im vorliegenden, prozessbegleitenden Praxisforschungsprojekt sollten den Entwicklungsprozess unterstützen und nicht stören. Die Datenerhebung fügte sich daher in die Projektentwicklung ein. Die empirische Basis dieses Berichtes bildet die Beteiligung der WB an den Aktivitäten der Projektsteuergruppe auf Ministeriumsebene, an zentralen Entscheidungen der Projektleitung, an vielen Tandem-Schulungen bzw. Tandem-Beratungen. Daneben wurden auch Gruppendiskussionen mit Tandems durchgeführt und einige Informationsveranstaltungen für SchulleiterInnen und SchulamtsvertreterInnen mitgestaltet. 2007 zog die Wissenschaftliche Begleitung eine erste Bilanz ("Projektausgangsbericht") ihrer Sicht auf die Projektentwicklung. Als eine Konsequenz aus diesem Bericht nahm die WB in einigen Schulamtsbereichen an ausgewählten Aktivitäten der Tandems teil: PR-Veranstaltungen für Eltern und Lehrer, Planungen mit dem Schulamt und Unterrichtsbesuche durch die Tandems. Die Arbeit der Tandems wird von der Projektleitung über mittelfristige "Arbeitsvereinbarungen" kontrolliert. Die WB nahm an einigen dieser Vereinbarungsgespräche teil, half bei der Formulierung von Fragen für diese Gespräche mit und hatte Einsicht in alle seit 2006 vorliegenden Protokolle. Anfang 2008 wurde die Projektleitung interviewt und im Anschluss daran drei Fragebögen mit insgesamt 78 Fragen von den 11 Tandems beantwortet.

Die wichtigsten Ergebnisse

Damit das Mögliche entsteht, muss immer wieder das Unmögliche versucht werden.

Hermann Hesse

Für das Transferprojekt BeSTe gab es zunächst zwei Projektentwürfe: Einen "theoretischen", einschließlich Projektstrukturplan-Skizze der Wissenschaftlichen Begleitung sowie einen faktischen qua Auswahl, Implementierung und Ausstattung der Projektmanagerinnen und der Tandems durch das Kultusministerium. Der ministerielle Entwurf orientierte sich dabei eher am Machbaren, der wissenschaftliche wohl eher am Gestaltbaren. Nur der ministerielle "Plan" wurde realisiert. Da das praktische Vorgehen auf keinerlei explizite Ableitung der Teilaufgaben aus den Projektzielen (Projektstrukturplan) beruhte, ist keine logische Beurteilung der eingetretenen Wirkungen möglich, nur eine plausible. Die aber fällt trotz Planungszurückhaltung sehr positiv aus.

Stetiges Wachstum der Zahlen

Fast ein Drittel aller Thüringer Grundschulen hat sich bis dato auf den Weg gemacht, eine integrative, klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase aufzubauen. Das Ziel: Gemeinsamer Unterricht aller Kinder in der Grundschule, zwei Klassenstufen bilden eine Lerngemeinschaft mit hoher Eigenverantwortlichkeit und intensivem gemeinschaftlichem Lernen, sowie der Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen. Die Schuleingangsphase lohnt sich: Die Kinder kommen beim Schuleinstieg schneller in der Schule an, der Unterricht wird offener, das einzelne Kind und die Integration der Lerngemein-

schaft werden gefördert; die Kinder arbeiten hoch motiviert und ausdauernd, es entwickelt sich ein sehr gutes Sozialverhalten, die Kinder lernen auch voneinander; insgesamt ist die Unterrichtsatmosphäre angenehmer und stressfreier – für Kinder wie für Lehrkräfte; die Eltern sind stärker involviert, erleben die individuellere Förderung ihrer Kinder entlastend und wissen sehr viel besser über die schulische und persönliche Entwicklung ihrer Kinder Bescheid. – So beschreiben es die vorhandenen Untersuchungen zur Schuleingangsphase und so haben wir es auch in Thüringen erlebt.

Der Entwicklungsstand der Schulen hinsichtlich dieser Schuleingangsphasen-Potentiale ist sehr unterschiedlich. Bei den entwickelten Schuleingangsphasen kann das im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" entwickelte Modell als grundlegend umgesetzt angesehen werden. Von den aktuell geschätzten rund 140 Schulen, die sich dem Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase verschrieben haben, befinden sich etwa die Hälfte in Betreuung durch die BeSTe-Tandems. Nach deren Urteil läuft die Entwicklung der Stammgruppen in BeSTe erwartungsgemäß. Gut 30-40 Schulen stehen kurz vor dem Einstieg in die Begleitung durch BeSTe. Schätzungsweise noch einmal so viele haben sich in früheren SEPh-Schulversuchen bzw. ohne diese auf den Weg gemacht. Die Tandems schätzen deren Entwicklungsdynamik nicht so positiv ein wie bei den BeSTe-Schulen. Allerdings steht eine systematische Untersuchung hierzu noch aus. Insgesamt ist die integrative Schuleingangsphase in Thüringen längst aus der Versuchs-Nische herausgewachsen und hat sich zum landesweit beachteten und begrüßten Schulentwicklungsvorhaben entwickelt. Ein Schulamt reagierte bereits auf diese Erfolgserwartungen und stellte zusätzliche BeSTe-Tandems ein.

Erfolgsmotor Tandems

Wichtigstes Moment für diesen Erfolg bildet – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – das in Thüringen entwickelte Unterstützungssystem für dieses Schulentwicklungsvorhaben: die Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der "Tandems". Dabei erbrachten die Tandems eine doppelte Qualifizierungsleistung. In den ersten beiden Jahren des Projektes zwischen 2005 und 2007 qualifizierten sich fast 30 Lehrerinnen und Lehrer mit Unterstützung der Projektleitung und der Wissenschaftlichen Begleitung zu professionellen Schuleingangsphasen-BeraterInnen und brachten zugleich noch an die 100 Schulen dazu, sich auf den BeSTe-Weg des Auf- und Ausbaus einer förderwirksamen Schuleingangsphase zu machen. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Community ähnelt stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und – dafür die Basis bildend – ein sehr positives Sozialklima. Dynamik, Breitenwirkung und Qualität des Transferprojektes BeSTe ruhen im Wesentlichen auf den Schultern der Tandems. Das ist, was sie anspornt. Das ist aber auch das, was sie belastet und unzufrieden macht mit der ungenügenden institutionellen, publizistischen und finanziellen Anerkennung. Eine hohe Aufstiegsfluktuation ist die persönlich lohnende aber projektbedrohliche Folge.

Noch nicht abschließend geklärt ist die Frage, wie neue Tandems optimal in ihre Aufgaben eingearbeitet werden können. Wir empfehlen, dass sich neue Tandems zunächst auf die Einübung der Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen konzentrieren sollten. Hierfür ist eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. In der augenblicklichen Situation sind die überlasteten Tandems dazu kaum in der Lage. Kommt doch zur Unterstützung von Schulen, die gerade mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen, zwischenzeitlich ein erhöhter Unterrichtsentwicklungsbedarf derjenigen hinzu, die die Jahrgangsmischung bereits erfolgreich eingeführt haben. Die Lösung sehen wir im zusätzlichen Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems sowie von Lernwerkstätten, die Me-

dien und Anschauung zur Einarbeitung in die Strukturen der integrativen Schuleingangsphase bieten. Dieser Aufgabe sollten sich in erster Linie die Schulämter stellen².

Die Tandems bilden das Rückgrat des Transferprojektes. Soll der Transfer auch weiterhin so erfolgreich gelingen, muss die Entwicklungs- und Lerngemeinschaft der Tandems aufrecht erhalten werden. Soll der Transfer auch quantitativ dem wachsenden Interesse der Thüringer Grundschulen an der Schuleingangsphase gerecht werden, muss die Zahl der Tandems weiter aufgestockt werden. Für die Erhöhung der pädagogischen Qualität der Schuleingangsphase ist es notwendig, die Qualifikation der Tandems – am besten im Rahmen regionaler Unterstützungssysteme – weiter auszubauen.

BeSTe ist sehr erfolgreich und verdient eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit

Auch wenn den Tandems – neben dem Engagement der Schulen - der Hauptverdienst für die gute Entwicklung des Transferprojektes zukommt, bildet eine weitere wesentliche Stütze hierfür die Projektorganisation von BeSTe. Versucht man den Grad der gesellschaftlichen Bedeutung ("Systemhaftigkeit" sensu Giddens) von BeSTe zu beurteilen (siehe Kapitel "4.3 Wie integriert ist BeSTe...?"), dann ergibt sich grob gesehen folgendes Bild: BeSTe erreicht eine Systemhaftigkeit der ersten von drei möglichen Niveaustufen mit einem nur grundlegenden Interesse der Gesellschaft, allerdings mit einem durchaus "mittleren" Differenzierungs- und Integrationsniveau der internen Projektstrukturen (siehe 4.3). Eine weitgehend auf individueller praktischer Interaktion fußende *Projekt-Integration* organisationalen Lernens im Prozess der Schulbegleitung wird von einer damit nur punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit begleitet, die nicht sehr ausgeprägt an den Leistungen des Projektes interessiert ist und wenn, dann nur anlassbezogen. Die interne Projektstruktur könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch weitgehend an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit. Ansätze dafür sind auf Schulamts- wie auf Projektleitungsebene da und könnten als Vorlage für eine landesweite projektangemessene Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Schulämter unterstützen BeSTe

Die von den Tandems angestoßene Entwicklungsdynamik in den Grundschulen erfasst mittlerweile auch alle Schulämter, die - wenn auch in unterschiedlicher Intensität - das Transferprojekt BeSTe tatkräftig unterstützen. Inklusive der BeSTe-Schulen arbeiteten vor einem Jahr, im Frühjahr 2007 etwa 20 Prozent der rund 440 Grundschulen in Thüringen am Auf- bzw. Ausbau einer integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase (SEPh). Damals waren rund 90 Grundschulen im Transferprojekt engagiert, meldeten ihr Interesse an einer Begleitung an oder hatten sich bereits früher bzw. außerhalb von BeSTe auf diesen Weg gemacht. Diese Zahl ist 2008, ein Jahr später, um 50 Prozent auf ca. 140 Grundschulen gestiegen. Das entspricht einem Anteil von rund 30 Prozent an den Thüringer Grundschulen und stellt eine Quantität dar, über die die Fachöffentlichkeit nicht mehr hinwegsehen kann. Jedes Thüringer Schulamt hat nun mehrere BeSTe-Schulen. Akronym und Signet "BeSTe" sind ein stehender Begriff in der Schulöffentlichkeit des Freistaates. In den Medien erscheinen erste positive Berichte, auf Veranstaltungen für Lehrkräfte und Eltern überwiegt das Interesse am WIE, also am Vorgehen der Tandems und an den Erfolgen der Schulen. Mit dem Rückenwind der Schulämter hinter sich fragt kaum mehr jemand nach dem OB.

Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verlaufen nach wie vor sehr uneinheitlich. Auf der Schulamts- und Landesebene hatte das Transferprojekt anfangs ein Infrastrukturproblem. Damit eine Infrastruktur wirksam werden kann, muss sie standardisiert, objektiviert und überall präsent sein, horizontal wie vertikal. BeSTe entwickelt sich in diese

² das Thema "Regionales Unterstützungssystem" zieht sich wie ein roter Faden durch den ganzen Bericht - zusammenfassend im Kapitel "8 Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?"

Richtung. Beiträge hierzu finden sich in der bereits erwähnten Einrichtung der Verantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schulämtern und in den Schulen, sowie in den öffentlichen Informationsveranstaltungen, die nach dem erfolgreichem Auftakt im Staatlichen Schulamt Jena / Stadtroda zwischenzeitlich in verschiedenen Schulämtern durchgeführt wurden. Informationen über das Modell und Transparenz des Entwicklungsprozesses sind Voraussetzungen für das Vertrauen in den Erfolg des Reformprozesses. Dieses Vertrauen ist grundgelegt und zeigt sich nicht zuletzt in der beachtlichen Zahl an BeSTe-Schulen.

Folgt man andererseits den kritischen Schilderungen von SchulleiterInnen wie Tandems und analysiert die Informationsveranstaltungen vor Ort, dann mangelt es in der interessierten Schulöffentlichkeit noch immer einigen Lehrkräften und Eltern, aber auch Beratern (die nicht unmittelbar an BeSTe beteiligt sind) an Vertrauen in die Ernsthaftigkeit des politischen Willens auf Landesebene. Hinzu kommt eine gewisse Skepsis hinsichtlich Nutzen und Machbarkeit auf Schulebene, z.B. in der Frage, ob sich denn der Aufwand lohnt, da ja auch "normale" Klassen gute Schulleistungen hervorbringen. Insgesamt wurde während der zentralen Informationsveranstaltungen an den Schulämtern deutlich, dass es einerseits viele sehr interessierte Lehrerinnen und Lehrer gibt, andererseits aber auch solche, die noch nicht gewillt sind, ihren Unterricht umzustellen bzw. sich das vielleicht auch nicht zutrauen. Dieser Skepsis könnte man in den meisten Fällen durch sachliche Informationen und praktische Hilfen begegnen.

Wachsender Informationsbedarf

Entsprechend üblicher Innovationstransferrhythmik ("2-6-2-Regel"³) befindet sich die Dissemination des Vorhabens in Thüringen zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung am Übergang der Arbeit mit den "sowieso" interessierten und besonders aufgeschlossenen (ca. 20%) zu den eher pragmatisch orientierten (ca. 30%) Kollegien. Diese lassen sich erfahrungsgemäß weniger leicht durch die bloße Idee überzeugen, sondern verlangen einen praktischen Beleg für die Machbarkeit und den Nutzen der integrativen, jahrgangsstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase. Dies zeigt sich in Informationsveranstaltungen an einem deutlichen Überwiegen der WIE-Fragen gegenüber den OB-Fragen und an einem starken Besuchsinteresse von Beispielschulen.

Der bisherige Fokus auf das Werben für ein faszinierendes pädagogisches Modell und für ein professionell ausgestattetes Unterstützungssystem hat seine Wirkung nicht verfehlt, müsste aber jetzt mehr in Richtung Know-how-Wachstum und -Transfer gehen. Dafür benötigt das Projekt entsprechendes Informationsmaterial, eine nutzerfreundliche Internetplattform, regionale Lernwerkstätten und Beispielschulen. Das entsprechende Potential an Schulen ist in jedem Schulamt vorhanden. Nur müssten diese speziell für die Transferarbeit qualifiziert und ausgestattet werdend – personell, räumlich und medial – wo immer möglich, in Verbindung mit einer Lernwerkstatt. Für alle diese Informationskanäle gibt es entsprechende Vorarbeiten. BeSTe ist also für den nächsten Schritt hin zur Arbeit an einer breiten Informationskampagne bestens gerüstet.

So wurde der Aufbau eines internetbasierten Management-Informationssystems angefangen, allerdings bräuchte es bis zur praktischen Nutzenstiftung mehr technische Sachkunde und vor allem eine ausreichende Betreuungszeit für das Medium. Das Lernen der Projektverantwortlichen und Projektbeteiligten im Transferprozess hat also noch keine öffentlich zugängliche, systematische Basis. Probleme wie Erfolge werden noch nicht ausreichend herausgearbeitet, reflektiert und in den Wissensfundus eingespeist.

³ Japan Human Relations Association 1994, S. 105ff.; Carle 2000, S. 407ff.

Ansätze für Selbstevaluation geschaffen

Aus vielerlei Gründen ist eine eigenverantwortliche Selbstevaluation auf den verschiedenen Strukturebenen des Projektes noch nicht erreicht. Dies liegt weniger an mangelnder Bereitschaft als an hierfür im Transferprojekt kaum verfügbarer Entwicklungszeit. Immerhin wurde mit Unterstützung des TKM aus TQSE ein schlanker Beobachtungsbogen ("Checkliste Schuleingangsphase") für die Selbst- und Fremdbeobachtung des Unterrichts in der Schuleingangsphase entwickelt – siehe Kapitel "3.4 Checkliste Schuleingangsphase". Dieses Instrument wird seit Schuljahresbeginn 2008 bei den EVAS-Konsultationen angewendet, die ja notwendig zur Begleitung der BeSTe-Schulen gehören. Damit sind erste Ansätze für die Selbstevaluation der Schulentwicklungsprojekte geschaffen. Darüber hinaus wurde TQSE nicht weiter entwickelt. Das aber wäre zur informatorischen Grundlegung eines Evaluationssystems sinnvoll und notwendig.

Die qualitative Entwicklung der Schulen verläuft erwartungsgemäß

Vergleicht man die Aussage der Tandems mit den Ergebnissen des Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" (2000-2003), so verläuft die Entwicklung der BeSTe-Schulen erwartungskonform. Die geringsten Probleme scheint dabei die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Die zur Deckung dieses Bedarfs notwendige unterrichtliche Entwicklungsunterstützung können die Tandems aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend leisten. Deshalb empfehlen wir die Einrichtung von Lernwerkstätten, Stammtischen und die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS etc. Dies auch, weil die qualitativen Unterschiede zwischen den Lehrkräften, den Stammgruppen und den Schulen als groß angegeben werden.

Das Schwierigste an Schulentwicklungsvorhaben ist die Entwicklung in die Breite. Diese ist dem thüringischen Transferprojekt in einem Ausmaß gelungen, das dieses Entwicklungsproblem als weitgehend gelöst erscheinen lässt. Bei allem Stolz auf diese Leistung, steht das Schulentwicklungsvorhaben BeSTe aber erst am Anfang. Denn nach dem nachweisbaren quantitativen Erfolg, rückt nun verständlicherweise auch die Frage nach dem qualitativen Erfolg immer mehr in den Vordergrund. So viel wir auch über die Gelingensbedingungen für den quantitativen Erfolg sagen können, so hypothetisch sind unsere Aussagen zu den Erfolgsmomenten für den qualitativen Erfolg. Eines ist sicher, der quantitative Erfolg muss weiter gesichert werden. Aber irgendwann wird die Antwort auf die Frage nach den Gelingensbedingungen für den qualitativen Erfolg die weitere quantitative Entwicklung beschleunigen oder hemmen. Beides werden wir also im Zusammenhang sehen müssen.

Die Diagnose des pädagogischen Entwicklungsniveaus der BeSTe-Schulen fällt summa summarum sehr unterschiedlich aus. Unter anderem liegt das daran, dass diese Diagnose eine Momentaufnahme der verschiedenen schulischen Entwicklungswege darstellt. Ein zusammenfassendes Urteil muss den zurückgelegten Weg erfassen, nicht alleine die aktuell erreichte Station oder gar nur den noch nicht erklommenen Gipfel. Die Wegstrecke aller BeSTe-Schulen ist in der Summe beachtlich - ein Kompliment für die PädagogInnen in den BeSTe-Schulen und für die Kompetenz und das Engagement der Tandems! Für die nächste Phase des Schulentwicklungsvorhabens ist diese Entwicklungsleistung ermutigend: Die Schuleingangsphase lohnt sich, für Kinder, Eltern, Lehrkräfte und auch für das gesamte Schulsystem.

Steigerung der Unterrichtsqualität rückt in den Blick

Die nächste Projekt-Entwicklungsaufgabe bei den Schulämtern mit den meisten BeSTe-Schulen wird nach unserem Eindruck die deutliche Anhebung der Aufgabenqualität sein. Dies entnehmen wir den wenigen Schulbesuchen, vor allem aber den Äußerungen der Tandems. Die ersten Tandems sind bereits an ihre quantitativen Begleitungsgrenzen angelangt. Nun

tendieren sie zur "Entlassung" der fortgeschrittensten Schulen aus der Begleitung, um den interessierten Schulen beim Einstieg helfen zu können. Sie sehen also das quantitative Wachstum des Transferprojektes als ihre vordringlichere Aufgabe an. Für das qualitative Wachstum fehlt ihnen die Zeit und mit Blick auf die eher fachbezogene Aufgabenqualität auch die für alle schulischen Fächer und Themen notwendige fachspezifische Kompetenz.

Aufgrund unserer Erfahrungen mit anderen Schuleingangsphase-Projekten in Deutschland hatten wir in 2007 der Projektleitung empfohlen, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Dem konnte aber aus vielerlei Gründen nicht entsprochen werden. Ähnlich erging es auch unserem Vorschlag zur Integration der unterrichtsbezogenen Entwicklungsvorhaben wie SINUS, EULE und anderen in die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase fiel bislang auf wenig praktische Resonanz. Wie oben schon angedeutet, lässt sich möglicherweise die Steigerung der Aufgabenqualität auch nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Wir schlagen daher die Entwicklung "schulinterner Tandems" für diese Aufgabe vor, die in einem Kompetenznetzwerk auf Schulumtsebene eingebunden sind⁴. Dazu müsste erst einmal die entsprechenden Kompetenzen auf Schulumtsebene gebündelt werden: Zu einem solchen Kompetenznetz gehören alle Schulen, die ihre Schuleingangsphase entwickeln, Beispielschulen für die Schuleingangsphase, Lernwerkstätten, Arbeitskreise und andere Orte des kollegialen Lernens und Entwickelns, die genannten und andere Unterrichtsentwicklungsvorhaben, die entsprechenden Fachberater und natürlich auch die Schuleingangsphasen-Tandems – zur Sicherung der Integration dieser Vorhaben in das Transferprojekt.

Wichtigste Schnittstelle zwischen diesem regionalen Aufgabenqualitäts-Netzwerk und den Stammgruppen-Teams in den Schulen wären dann diese schulinternen Tandems, also Lehrkräfte, die sich selbst in die Möglichkeiten zur Steigerung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen einarbeiten und dieses Wissen bei der Lösung von konkreten Entwicklungsaufgaben in ihren Schulen zur Verfügung stellen. Da die Mehrzahl der Schulumter noch an der quantitativen Entwicklung des Transferprojektes arbeitet, schlagen wir vor, erst einmal mit einigen wenigen, dafür prädestinierten und daran interessierten Schulumtern die Entwicklung eines Teilaspektes dieses neuen Netzwerkmodells zu vereinbaren. So etwa: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems etc. Diese Pilot-Schulumter sollten zusätzlich ein Projektkonsortium bilden, das sich schwerpunktmäßig um den Aufbau von Informations- und Qualifizierungsressourcen für alle Schulen im landesweiten Transferprojekt kümmert. Mit der Zeit würden so auf Schulumtsebene Kompetenzen und Ressourcen entwickelt, von denen auch alle anderen Schulumter beim Ausbau ihrer Schuleingangsphase Nutzen ziehen könnten.

Schulleiter spielen Schlüsselrolle und benötigen Unterstützung

Obwohl wir keinen umfassenden Zugang zu den BeSTe-Grundschulen hatten, legen die einzelnen Einblicke, die Äußerungen der Tandems und die der Schulleiter die Interpretation nahe, dass die SchulleiterInnen eine Schlüsselrolle (Gatekeeper) für die Bereitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase spielen. Deshalb müssten vor allem die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss den Alltagsbetrieb aufrecht erhalten und zusätzlich für den Transferprozess Zeit, Raum und Budget zur Verfügung stellen bzw. beschaffen: Notwendige Förderanträge und Konzepte sind zu schreiben, Prioritäten zu setzen (Lehr- / Lernmittelfonds, Personalstunden), eine lang-, mittel- und kurzfristige Anschaffungsplanung

⁴ eine erste konzeptionelle Skizze zur Funktion dieser "schulinternen Tandems" findet sich in Kapitel "8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben..."

ist zu tätigen, Statistiken sind zu führen, Berichte zu schreiben etc. Die Arbeitsplanung muss die Rhythmisierung, die Kooperation im Team und das gewählte Lerngruppenorganisationsprinzip (z.B. Stamm-Kurs-Prinzip) berücksichtigen. Arbeitsbedingungen für die Teamarbeit müssen so gestaltet sein, dass sie kooperationsförderlich sind.

Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Schule sollte attraktiv werden, Räume für Absprachen, Arbeitsplätze und Arbeitsmittel über das Übliche hinaus - vor allem für die Schuleingangsphase - sollten dafür zur Verfügung stehen. Das ist viel mehr als die SchulleiterInnen-Freistellung und der Schulleitungsalltag übrig lassen. Auch deshalb müssten SchulleiterInnen, die relativ neu in ihrem Amt sind, in der BeSTe-Begleitung gezielte Unterstützung erhalten. Einige Tandems tun das und haben damit Erfolg. In den meisten Schulämtern bräuchte es hierfür gesonderte Kapazitäten. Im Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt" werden hierzu einige Vorschläge unterbreitet. Bei unseren abschließenden Empfehlungen im Kapitel 8 betonen wir die Nützlichkeit der SL-Unterstützung für das Gelingen des gesamten Transferprojektes. Unsere Empfehlungen zur Unterstützung der SL finden sich im Kapitel 8.2.1, Unterpunkt "Stärkung der Schlüsselakteure".

Die integrative Schuleingangsphase ist kurz davor, ein Selbstläufer zu werden

Interessant an der Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase ist, dass die quantitative Entwicklung der BeSTe-Schulen gleichsinnig mit der Zahl der (Noch-)Nicht-BeSTe-Schulen steigt. Wir interpretieren diese Tendenz zum freiwilligen Engagement für die integrative Schuleingangsphase dahingehend, dass das Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase auch außerhalb der offiziellen Förderstrukturen kontinuierlich wächst. Diese Momentaufnahme spiegelt sicher mehrere pädagogische Entwicklungen in Thüringen wider. Ein zentrales Movens für alle diese Entwicklungen bildet der stetig wachsende Erfolg des Transferprojektes. Wahrscheinlich befruchten sich die verschiedenen Pro-Schuleingangsphasen-Momente gegenseitig. Unserer Ansicht nach steht das Transferprojekt BeSTe daher kurz davor, ein Selbstläufer zu werden. Damit verringert sich zwar die Arbeit am Widerstand gegen das Projekt, aber es erhöht sich der Begleitungs- und Koordinierungsaufwand, den die interessierten Schulen einfordern werden.

Wie gesagt, das Transferprojekt BeSTe lohnt sich. Obwohl der Aufwand zum Aufbau der Projektorganisation und des Unterstützungssystems sehr viel kostete und auch weiterhin kostet, profitieren immer mehr Thüringer Grundschulen von der Bewegung, der Kompetenz und der Kraft, die sich in und um BeSTe herum entwickelt hat. Insbesondere sind es die Kinder in den BeSTe-Stammgruppen und ihre Eltern, die aus der Schuleingangsphasen-Entwicklung ihrer Schulen den größten Nutzen ziehen. Das spornt auch ihre LehrerInnen an, was wiederum die BeSTe-Tandems mit Stolz erfüllt. Womit der Erfolgskreis geschlossen ist: Projektverantwortliche und Projektklienten stacheln sich gegenseitig an. BeSTe bietet allen Beteiligten das Beste: Erfolg und Anerkennung.

1 Was soll BeSTe? - Zum Auftrag und zu den durchgeführten Arbeiten und Untersuchungen

"Wenn die Menschen nicht manchmal Dummheiten machten, geschähe überhaupt nichts Gescheites."

Ludwig Wittgenstein

Ziele und Inhalte der Begleiteten Schuleingangsphase sind sehr gut ausgearbeitet und beruhen auf den seit 1998 bis dato vorliegenden Erfahrungen des Thüringer Kultusministeriums (TKM) und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) bei der Entwicklung und Optimierung der Schuleingangsphase sowie den Untersuchungen der Wissenschaftlichen Begleitung seit dem Jahr 2000 (siehe Abbildung 1-1: Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit)⁵.

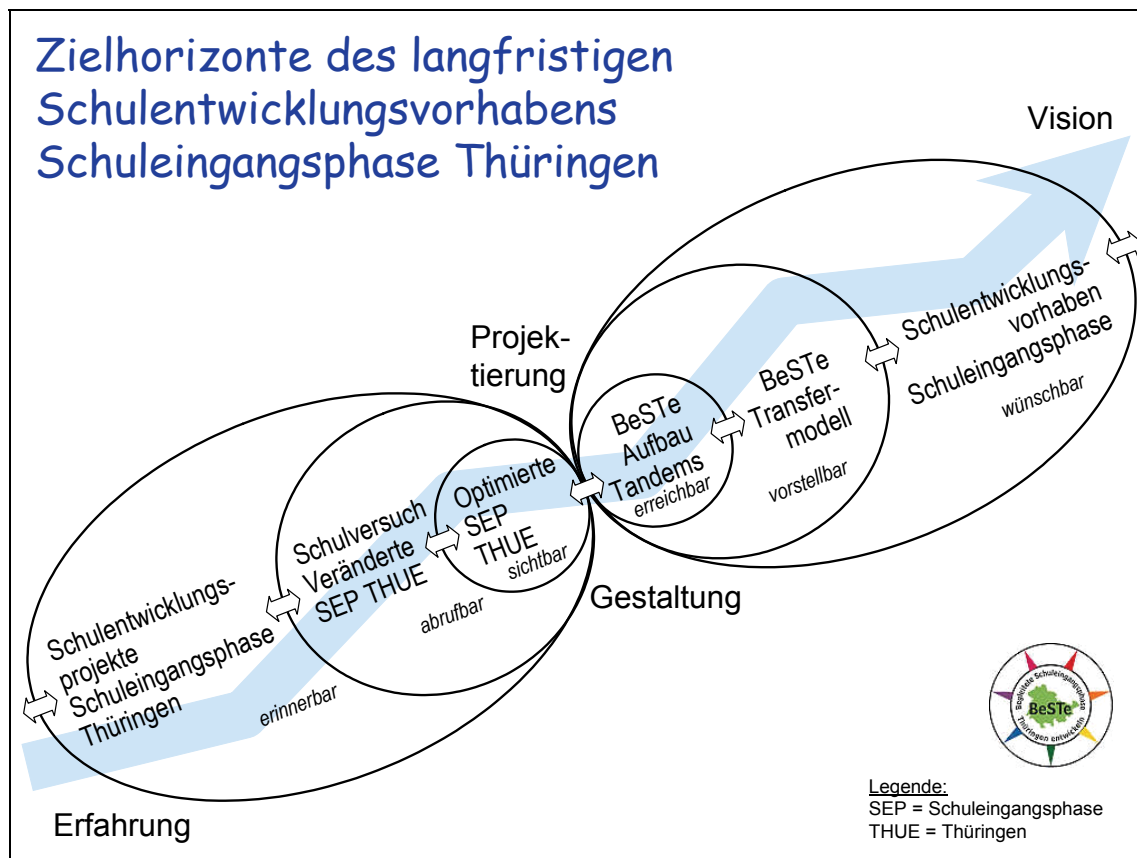


Abbildung 1-1: Zielhorizonte auf der Suche nach dem Weg zur Breitenwirksamkeit

Die Abbildung verdeutlicht, welche großen Zeiträume ein umfassendes Schulentwicklungsvorhaben erfordert und dass die einzelnen Maßnahmen, Versuche und Projekte nur in der langfristigen Perspektive Sinn machen. Die Grafik soll zudem veranschaulichen, dass der aktuelle Gestaltungsraum immer zwischen dem fernen – beinahe unerreichbaren - Zukunftsmodell und der noch vorhandenen, kurzfristigen Erfahrung liegt und eine dreifache Orientierung benötigt: Zurück in die Erfahrung, vorwärts in die Wunschwelt und einwärts in die Signale

⁵ Carle / Berthold 2008: Schuleingangsphase entwickeln; Berthold 2008: Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase

des laufenden Gestaltungsprozesses. Die Wissenschaftliche Begleitung hat zwischen 2000 und 2003 den Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" begleitet, zwischen 2005 und 2007 den Aufbau der Tandemstruktur für das Transferprojekt BeSTe und bis Mai 2008 die beginnende Regionalisierung des Transferprojekts unterstützt, so dass nun die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines landesweiten Transfers auf rund 440 Grundschulen beantwortet werden kann.

Die folgenden Kapitel versuchen, den Hintergrund auszubreiten, vor dem die Frage der Transferierbarkeit abschließend zu beurteilen ist. Dazu gehören die Kernideen des Modells der integrativen Schuleingangsphase, die praktischen Gestaltungsdimensionen auf Schulebene sowie die rechtlichen Bedingungen auf Landesebene. Eine grundlegende Voraussetzung, die wir vor nunmehr fast 10 Jahren bei der Untersuchung deutscher und weltweiter Gelingensbedingungen für erfolgversprechende Schulreform heraus gearbeitet haben⁶, wurde auch in diesem Vorhaben bestätigt: Landesweiter Transfer ist nur dann möglich, wenn alle Ebenen des Schulsystems im gleichen Rhythmus schwingen, d.h. wenn alle, vom Kind, über seine Klasse, seine Schule, die zuständige Qualitätsagentur und das richtungsweisende Ministerium das Modell wollen und voranbringen. Wie ist diese Ebenenkonzertierung im Transferprojekt BeSTe ausgeprägt? Darauf antwortet das 6. Kapitel zu den "Zentralen Gelingensbedingungen", insbesondere das Unterkapitel "6.2.2 Übergreifende Strategien". Wie belastbar ist ein solcher Befund? – Dies wird in weiter unten diskutiert. Unter "1.4 Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung" und unter "1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeSTe" beschreiben wir unsere Zugänge zu den Projektentwicklungsdetails und die Art ihrer Auswertung und Interpretation. Unsere schlussfolgernden Empfehlungen, die wir im Kapitel 8 aussprechen, gehen einen zukunftsorientierten Schritt über die Interpretation der Transferierbarkeit hinaus und bilden eine erste Antwort auf die Frage: Wenn das in Thüringen entwickelte Modell der Schuleingangsphase transferierbar ist, wie soll's dann weiter gehen mit BeSTe?

1.1 Begründung der Integrativen Schuleingangsphase und Beschreibung der Kernaufgaben des Modells

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes am Beginn seiner Schulkarriere. Dieses Ziel erscheint aus wissenschaftlicher Sicht uneingeschränkt unterstützenswert. Für diesen Schwerpunkt spricht pädagogisch, dass Übergänge im Lebenslauf eines Menschen äußerst bedeutsame Schaltstellen sind, kritische Lebensereignisse, aus denen der Mensch gestärkt oder auch beeinträchtigt hervorgehen kann. Übergänge sind umso schwieriger zu bewältigen, je undurchschaubarer sie sind, je mehr Unsicherheit also besteht, oder wenn sogar die Sicherheit herrscht, sie nicht erfolgreich bestehen zu können. Übergänge sind umso leichter zu bewältigen, je selbstverständlicher, je normaler sie ablaufen, wenn also die erwartbaren negativen Überraschungen möglichst gering gehalten werden (Fabian / Dunlop 2002; Carle 2004; Griebel / Niesel 2004). Übergänge – gerade am Schulanfang - öffnen aber auch immer das Tor zu neuen Möglichkeiten, setzen durch erwartete typisch schulische Anforderungen des Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernens Zeichen in Richtung Erwachsenwerden.

Für Kinder ist der Schulanfang daher hinsichtlich der neuen Lernanforderungen spannend, wie wir aus Untersuchungen wissen aber auch sozial äußerst anstrengend. Schulanfänger haben vor allem Angst vor der neuen sozialen Situation, die Kleinen in einer großen Schule zu sein, denen von den älteren Kindern nicht die nötige Achtung entgegengebracht wird (Grabenhorst 2007; Petillon 2003). Gerade was die soziale Komponente angeht, ist die Integ-

⁶ Carle 2000: Was bewegt die Schule?

rative Schuleingangsphase ohne Auslese und mit ihrem "familiären" Charakter durch die klassenstufenübergreifende Form unschlagbar, darauf weisen alle Untersuchungen hin, die es bis dato zur integrativen Schuleingangsphase gibt (Übersicht: Carle u.a. 2008, Berthold 2008). Eine weitere Komponente, die für Eltern wie Kinder sehr beruhigend wirken kann, ist die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen, d.h. dass Kinder, die bei Schuleintritt schon weiter vorangeschritten sind oder die deutlich schneller lernen als der Gruppendurchschnitt schon nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln können und Kinder, die noch weniger schulische Vorkenntnisse mitbringen oder langsamer lernen drei Jahre Zeit haben bis zum Klassenwechsel (in Klasse 3). Sitzenbleiben oder Klassenüberspringen mit allen sozial negativen Folgen und nicht nachgewiesenen Erfolgen entfällt also, indem die Schuleingangsphase auf jedes Kind individuell zugeschnitten wird.

Die besten Bedingungen dafür werden in dem zwischenzeitlich von den meisten Bundesländern favorisierten und auch bundesweit von verschiedenen Stellen empfohlenen Modell einer integrativen Schuleingangsphase mit klassenübergreifendem gemeinsamem Unterricht gesehen. Bewährt hat sich das Stammgruppen-Kurs-Modell wie es in Thüringen vorgesehen ist. Das bildungspolitische Ziel des Schulentwicklungsvorhabens BeSTe ist folglich die Schaffung der schulischen und professionellen wissenschaftlich fundierten Bedingungen zur Ermöglichung dieser bestmöglichen Entwicklung. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes, d.h. für dieses Kind herausforderndes und interessantes Lernangebot aus dem Kontext des Bildungsplans und des Lehrplans für die Grundschule bereit gestellt wird, welches zugleich geeignet ist, die Gruppe als Lerngemeinschaft zur Geltung kommen zu lassen.

Der Unterricht und seine Qualität stehen also in der Integrativen Schuleingangsphase im Zentrum des Entwicklungsgeschehens, auch wenn die sozialen Komponenten gerade in der Schuleintrittssituation (die für die Kinder gut ein Jahr lang dauert und schon im Kindergarten beginnt) besonders wichtig sind. Die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung war schon im Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' zentrales Anliegen aller Lehrerinnen und Lehrer, die beteiligt waren. Hier sahen sie die größten Herausforderungen, hier hinterließ der Schulversuch noch die größten pädagogischen Entwicklungsreserven. Wie schmerzhaft die Erkenntnis sein kann, seine wesentlichsten Routinen verändern zu müssen, um den Unterricht für die Kinder zu verbessern, schilderte damals eine Lehrerin so:

"Für mich war da ja eine Welt zusammengebrochen, ich bin nach Hause und dachte, du taugst als Lehrer ja nicht und das war so eine Art Aha-Erlebnis, möchte ich mal sagen. Dieser wissenschaftliche Hintergrund, diese Fortbildungen, die waren dann ganz wichtig. Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe. Also von der Methodik und dem Aufbau der Stunden – ich denke, dass wir da einen großen Fortschritt gemacht haben. Aber das Gewohnte war wie so eine Krankheit, wie ein Geschwür. Dieser Besuch war schon wichtig und auch wie wir hier drüben saßen und mit diesen Steckwürfeln offene Aufgaben ausprobiert haben. Heute ist das Buch nicht mehr so wichtig. Ich überlege, was ist das Ziel des Lehrplans und wie kann ich es so offen wie möglich gestalten, so dass ich keinen einenge aber auch jeden fördere. Wie gesagt, es war ein Umdenken für mich." (Carle / Berthold 2004, 35)

Um die Ziele eines für jedes Kind förderlichen Unterrichts zu erreichen gibt es Anknüpfungspunkte, die sich in den Schulversuchen bewährt haben und die zugleich den Ergebnissen der Unterrichtsforschung entsprechen, wie sie außerhalb der Schuleingangsphase dokumentiert sind (Kompendium bei Wellenreuther):

1. Integration der Lerngemeinschaft mit den Folgen gegenseitiger Unterstützung, harmonischen Zielen in der Gruppe, sozialer Wertschätzung.
2. Aktivierung des Selbstlernens und der Selbstbildung durch herausfordernde Aufgaben mit der intendierten Folge, dass Kinder sich für ihre Lernprozesse zunehmend selbst verantwortlich sehen, sich z.B. Hilfe holen, wenn sie diese benötigen, auch eigene Ideen weiterverfolgen und an der Sache dranbleiben.
3. Öffnung und Differenzierung des Lernangebotes, indem die Anforderungen mitbedacht werden, die eine Aufgabe an ein Kind stellt (sie stellt sich bei gleicher Aufgabe bei weitem nicht für jedes Kind gleich) und die Aufgaben so variiert werden, dass jedes Kind in der Lage ist sie zu bewältigen.
4. Individualisierung des Lernweges und der Lernzeit als Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Potenziale einbringen und entwickeln können, was auch voraussetzt, dass sich die Lehrerrolle vom Lehren stärker in Richtung Begleiten entwickelt, Methoden wie Scaffolding gegenüber direkter Instruktion an Bedeutung gewinnen.
5. Intensivierung des Lernprozesses, indem die Umsetzung des vorher Beschriebenen nicht in Methoden mündet, die es dem Kind nahelegen, es quasi über den heimlichen Lehrplan instruieren, hier solle möglichst viel möglichst schnell abgearbeitet werden, demgegenüber ist etwas erst dann verstanden, wenn es kognitiv durchdrungen, kommunikativ abgewogen und auf neue Problemstellungen angewandt ist.
6. Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und einer diese umsetzende Lehr-Lern-Kompetenz heißt unter den oben skizzierten fünf Prämissen, dass sich der Leistungsbegriff in eine pädagogische geeignete Richtung wandeln, sich in der Schuleingangsphase sehr stark an der individuellen und zugleich an der sachlichen Bezugsnorm orientieren soll.
7. Das aber setzt einen enormen Kompetenzzuwachs auf Lehrerseite voraus, muss doch nun die didaktische und die diagnostische Seite als Einheit gedacht werden, etwas was auch im obigen Zitat der Lehrperson aus dem Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' mitschwang.

Wenn der Kernprozess von Schule das Lernen der Kinder ist, dann muss der "Service" dafür auch im Fokus der Schulentwicklung bei der Einführung der integrativen Schuleingangsphase im Mittelpunkt stehen. Allerdings verfolgt ein Schulentwicklungsprozess das von verschiedenen Ebenen her. Zunächst wurde im Transferprojekt BeSTe angestrebt prozessbegleitend Strukturen zu etablieren, die den angestrebten Wandel überhaupt erst ermöglichen ohne dass es dabei zu unbewältigbaren Belastungen oder Wildwuchs kommt. Auf der schulischen Ebene wurde mit der Jahrgangsmischung und der Flexibilisierung im Schulversuch ein solches strukturgebendes Gerüst entwickelt, welches sich bewährt hat. Einzelschulbezogen kann aber bei einem landesweiten Transferprojekt nur unterstützend gearbeitet werden. Die tragende Struktur für das Neue einerseits und für den Implementationsprozess andererseits muss zielgerecht landesweit aufgebaut werden.

1.2 Gestaltungsdimensionen der Schuleingangsphase auf Schulebene

Das Transferprojekt BeSTe greift die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Anschluss an PISA und IGLU auf und versucht sie landesweit und hinreichend ausgestattet umzusetzen. In diesen Beschlüssen heißt es: "In der Grundschule zielen die Maßnahmen der Länder vor allem auf eine zeitlich flexible Einschulung, die Vermeidung von Rückstellungen und Ver-

besserung der Grundschulbildung sowie die durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge..." Auf die Bedeutung des sozialen Lernens wird hingewiesen. Besonders soll die Grundschule durch diagnostisch gestützte Binnendifferenzierung stärker der Heterogenität der Kinder gerecht werden (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17. bis 18.10.2002). Ein halbes Jahr später wird festgestellt: "...IGLU unterstreicht erneut die Notwendigkeit, die Förderbedingungen in unseren Schulen sowohl für Kinder mit Lernschwierigkeiten als auch für besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu verbessern, das Leistungsniveau insgesamt anzuheben und für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu sorgen... Die Professionalität der Lehrertätigkeit, vor allem hinsichtlich diagnostischer und methodischer Kompetenzen muss verbessert werden, verbunden mit entsprechenden Veränderungen in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Die umfangreichen pädagogischen Reformen in den Grundschulen mit der Zielsetzung, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der die Selbsttätigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder sowie das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen stärkt, müssen fortgesetzt werden..." (Kultusministerkonferenz 2003_04).

Als organisatorisch-didaktische Bedingung zur Realisierung der integrativen Schuleingangsphase und damit als strukturelle Rahmung der bestmöglichen Entwicklung jedes Kindes haben sich bereits im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" die sieben folgenden Kernelemente bewährt (siehe TQSE)⁷:

1. Integrative Didaktik: Entwicklung einer alle beteiligenden und fördernden Didaktik ("Gemeinsamer Unterricht") und einer sie tragenden Lernumgebung
2. Rhythmisierung: Berücksichtigung von Lern- und Lebensrhythmen der Kinder und der PädagogInnen mit dem Ziel eines ausgeglicheneren und gesünderen Lernklimas
3. Jahrgangsmischung: Einrichtung eines Systems klassenstufenübergreifenden Unterrichts nach dem Stammgruppen-Kurs-System und damit Etablierung der sozialen Basis und der Möglichkeit die Schuleingangsphase flexibel durchlaufen zu können
4. Leistungsdokumentation: Entwicklung von Formen geeigneter Leistungsdokumentation für differenzierten Unterricht, die zugleich Rückmeldung an Kinder und Eltern und eine Basis für die Planung des Unterrichts bietet
5. Mehrpädagogensystem: Einrichtung eines Mehrpädagogensystems und Arbeit in multiprofessionellen Teams einerseits mit dem Ziel einer mehrperspektivischen Sicht auf das Kind und die Gruppe im kleinen Stammgruppenteam, andererseits mit der Hoffnung auf Austausch und arbeitsteiligem Entwickeln im großen Team der Schuleingangsphase an der Schule
6. Elternarbeit: Kooperation mit den Eltern zur Verbindung von schulischem und familiärem Lernen, auch Unterstützung der Eltern durch Einbindung in den Schulentwicklungsprozess
7. Öffentlichkeitsarbeit: Aktivieren vielfältiger Ressourcen im Umfeld der Schule, Herstellung von Transparenz, Vertrauen schaffen in das Neue

Diese sieben Dimensionen entstanden ganz pragmatisch aus dem Wunsch der Lehrerinnen im Schulversuch heraus, die Fülle der Gestaltungsaufgaben übersichtlich zu zergliedern und sie so einer arbeitsteiligen Entwicklung zuzuführen. Jede Schule übernahm die Entwicklungsführerschaft für eine der Dimensionen.

⁷ TQSE-URL: <http://www.tqse.uni-bremen.de/>

Die folgende "Abbildung 1-2: Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen" zeigt zwei der grafischen Darstellungsformen, wie sie von der BeStE-Projektleitung im Rahmen ihrer Entwicklung einer kommunizierbaren Projektidentität realisiert wurde. Die - von "Didaktik" aus gezählt - sechste Zacke wurde von der Projektleitung "Öffentlichkeitsarbeit" genannt. Im Schulversuchs-Original lautet diese Zacke "Gemeinde". Unter diesem Stichwort findet sich auf der TQSE-Seite sehr viel mehr als nur "Öffentlichkeitsarbeit". Weitere Themen sind z.B. "Schule als Lebensort", "Stadtteilthemen im Unterricht", "Nutzung kommunaler Lernorte" etc. Zu den Einzelheiten der Gemeinde-Dimension siehe die Spezialseite auf der TQSE-Homepage auf dem Server der Universität Bremen www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/gemeinde_main.html.



Abbildung 1-2: Die sieben Dimensionen der praktischen Entwicklung von Schuleingangsphasen

Vier – bislang eher implizit mitgedachte und unter verschiedene der sieben Bereiche subsummierte - Elemente (nicht zu verwechseln mit den Dimensionen) erwiesen sich zwischenzeitlich als besonders beachtenswert und werden deshalb an dieser Stelle hervorgehoben. Die beiden ersten sind auch im Thüringer Schulgesetz verankert:

1. Flexibilisierung: Variable Durchlaufzeit (1-3 Jahre) durch die Schuleingangsphase
2. Inklusion: Aufnahme aller Kinder in die Grundschule
3. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule: Nicht nur auf den Übergang selbst bezogen, sondern auch unter der Bedingung eines Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre und damit einhergehender Betonung des biografischen Elements des lebenslangen Lernens
4. Neue Funktionen der Schulleitung: Personal- und Schulentwicklung und damit Professionalisierung schulischer Führungsaufgaben

Die sieben Dimensionen, auch die hier hervorgehobenen besonders beachtenswerten Elemente und alle anderen Elemente der Dimensionen sind tatsächlich keine Eigenschaften wie etwa Raum und Zeit, sondern Handlungsfelder zur Entwicklung einer Schuleingangsphase mit den Dimensionen Integration, Flexibilität und Jahrgangsmischung (Lerngemeinschaft). In den jeweiligen Handlungsfeldern lassen sich die Fortschritte durch geeignete Indikatoren bestimmen – siehe TQSE-Checklisten.

1.3 Gesetzliche Bedingungen des Transferprojektes BeSTe

Der Freistaat Thüringen arbeitet seit 1997 gezielt an der konkreten Umsetzung dieses Zielebündels. Das bildungspolitische Ziel dieses Schulentwicklungsvorhabens ist die Schaffung der schulischen, professionellen und wissenschaftlichen Bedingungen für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse, vor allem aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes Lernangebot bereit gestellt wird.

Dieses Zielebündel und seine zugehörigen organisatorisch-didaktischen Bedingungen firmieren in Thüringen unter der Bezeichnung "Schuleingangsphase". Zur inhaltlichen Kennzeichnung benutzen wir die Charakterisierung als "Integrative ['Gemeinsamer Unterricht'], klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase". Das Schulentwicklungsvorhaben zur landesweiten Umsetzung dieser Schuleingangsphase startete mit dem Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)", in dem der Weg und seine Erfolgsmomente mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelt und dokumentiert werden sollen. "BeSTe" ist das Projekt-Akronym für "Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln", das für werbliche Zwecke entwickelt wurde und sich mittlerweile als allgemein gebräuchliches Synonym für den offiziellen Projektnamen "Begleitete Schuleingangsphase" etabliert hat.

Gesetzliche Bedingung zum Aufbau der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase in Thüringen bildet das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) von August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003⁸. In § 4 Absatz 2 heißt es: "Die Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 bis 4; sie wird von allen Schülern gemeinsam besucht." Und in § 5, Abs. 1: "Die Schuleingangsphase der Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren kann dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden." Die erste offizielle Versetzungsentscheidung für alle Kinder in Thüringen erfolgt erst in Klassenstufe 3. Und weiter: "(4) Das Nähere zur Schuleingangsphase, insbesondere zu deren Organisation sowie zur Entscheidung über die Verweildauer, regelt das für das Schulwesen zuständige Ministerium durch Rechtsverordnung." Diese Regelung wurde 1994 im Kapitel 6 der "Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO)..."⁹ präzisiert.

Dementsprechend hat sich das Gesetz bereits in zweierlei Hinsicht als nicht entschieden genug erwiesen: Zum einen fehlt der explizite Hinweis, dass die Flexibilisierung der Verweildauer nur in klassenstufenübergreifenden Klassen ohne Reibungsverlust durch Gruppenwechsel einwandfrei funktioniert. Zum anderen kann die Anrechnung eines Jahres auf die Schulbusuchsdauer bei einer dreijährigen Verweildauer zu späteren Nachteilen in der Bildungskarriere führen¹⁰. Beides führt, wie Schulleiter berichteten, zu unnötigen Diskussionen im Kolle-

⁸ Download (Stand 2008_10): http://th.juris.de/th/gesamt/SchulG_TH_2003.htm#SchulG_TH_2003_rahmen

⁹ Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/>

¹⁰ das dritte Jahr wird inzwischen (Stand 2008_10) nicht mehr angerechnet

gium, speziell mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich eine Jahrgangsmischung und die flexible Verweildauer noch nicht umzusetzen trauen.

Hinzu kommt als zweites gravierendes Problem ein Notengebungskonflikt: In § 5, Abs. 2, Thüringer Schulgesetz ist festgelegt, dass am Ende der zweiten Klasse Noten gegeben werden müssen. Andererseits beruht die neue Pädagogik der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase auf einem besonderen pädagogischen Leistungsbegriff: Absichtlich steht die konkrete Entwicklungs-Dokumentation im Vordergrund und nicht die abstrakte Bewertung. Ziel dieser Entwicklungsdokumentation ist es, eine kritische Leistungsbereitschaft der Kinder zu befördern (hohe Leistung für gute Zwecke).¹¹ Die mit dem Kultusministerium vereinbarte und praktizierte Ausnahmeregelung per Antrag an das Kultusministerium reduziert zwar den diesbezüglichen Druck auf die Lehrkräfte, vermittelt aber ebenfalls wenig Vertrauen in die politische Ernsthaftigkeit der Schuleingangsphasen-Regelung.

Eine integrative Ausrichtung der Schuleingangsphase ("Gemeinsamer Unterricht") wird auch durch das neue Thüringer Förderschulgesetz vom 21. Juni 1992 in der Fassung vom 20. April 2003 gestützt, wo es heißt: "Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, soweit möglich, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht)."¹² Die Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung konkretisiert im § 8: "Im Gemeinsamen Unterricht lernen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Schülern der Grundschule und den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten. Ziel des Gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen der Lernziele des dem jeweiligen Schüler zugeordneten Bildungsganges" (TKM 2004: Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung). In § 9 ThürSoFöO heißt es: (3) "Das Schulamt entscheidet für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über dessen Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens und der in Absatz 1 genannten Voraussetzungen."

Da die Förderschulen jedoch weiter bestehen und Kinder aufnehmen, wenn sie in den Grundschulen nicht angemessen gefördert werden können, konkurrieren die beiden Schularten um die Ressourcen. Das führt bei ressourcenneutraler Handhabung gelegentlich zu Engpässen bei der Versorgung integrativer Schuleingangsphasen mit förderpädagogischer Unterstützung. Kinder werden oft schon im Kindergartenalter in Sondereinrichtungen überwiesen und wechseln dann direkt in die Förderschule.

Entscheidend für den gemeinsamen Unterricht ist jedoch seine Qualität. Die Prüffrage lautet: Inwieweit wird er der Vielfalt der Kinder gerecht? Hierzu heißt es in §9 (2) ThürSoFöO: "Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller in § 8 Satz 1 genannten Schularten müssen gewährleistet sein." In der Begleiteten Schuleingangsphase ist dieser gemeinsame Unterricht die Regel, in den Förderschulen die Separierung. Das Kultusministerium unterstützt den gemeinsamen Unterricht unterhalb der bindenden schulgesetzlichen Regelung durch Appelle und Verordnungen sowie durch das Projekt "Optimist, Optimierung der Stundenzuweisung für den Gemeinsamen Unterricht" nach Kräften¹³.

Reichen die gesetzlichen Bedingungen in Thüringen zur Förderung und Verbreitung der Schuleingangsphase aus? – Prinzipiell wäre eine verbindliche gesetzliche Regelung sicher

¹¹ siehe hierzu die Ausführungen auf der Homepage des "Thüringer Qualitätsinstruments für die Schuleingangsphase (TQSE)": <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/leistungsdoku.html>

¹² ThürFSG § 1, Abs. 2 – Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/foerderschulgesetz/content.html>

¹³ siehe Rede des thüringer Kultusministers, Prof. Göbel auf der Förderschulleitertagung im Heinrich-Mann-Gymnasium in Erfurt am 13.11.2007

förderlich. Praktisch hat die bestehende Schulordnung¹⁴ vielleicht das eine oder andere Argument gegen die Einführung der Schuleingangsphase gestützt. Die rasante zahlenmäßige Entwicklung der Grundschulen im Transferprojekt BeSTe kann sie nicht wesentlich behindert haben, denn einige Tandems arbeiten schon jetzt am quantitativen Limit. Ganz anders wird sich die Rechtslücke in Zukunft auswirken, wenn es darum geht, die Gruppe der zurückhaltenden Widerständigen für die Entwicklung des gemeinsamen, jahrgangsstufenübergreifenden und flexiblen Unterrichts in der Schuleingangsphase zu motivieren. Bis dahin haben Landtag und Regierung aber noch Zeit¹⁵.

1.4 Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung

*"Forschung ist harte Arbeit, sie ist sogar immer ein wenig leidvoll. Deshalb sollte sie, auf der anderen Seite, immer auch Spaß machen."*¹⁶

Anselm Strauß

Die wissenschaftliche Begleitung¹⁷ hatte einen Auftrag¹⁸, der keine strikte Trennung zwischen Beteiligung an und Untersuchung von Projektentwicklungsbedingungen zuließ. Im Vordergrund stand immer das Wohl des Projektes: Qualifizieren, Beraten, Kontrollieren und Evaluieren gingen so Hand in Hand. Projektstrukturen und Bedingungswissen entwickelten sich quasi wie Geschwister. Aus pragmatistischer Wissenschaftssicht stellt diese Gegenstands- bzw. Realitätsnähe kein Problem dar und ist eher von Vorteil¹⁹. Beide Systeme lernen mit- und voneinander. Das Wissen über die Gelingensbedingungen des Transferprojektes fußt daher überwiegend auf persönlicher Teilnahme und konstruktiver Durchdringung der anstehenden Vorhaben²⁰. In den ersten Planungen war die zeitliche Anlage der Wissenschaftlichen Begleitung auf fünf Jahre konzipiert, wurde dann aber – in Korrespondenz zur insgesamt eingeschränkten Projektausstattung – auf zwei Jahre begrenzt (2006-2008).

Die Entwicklungsvorhaben an den Schulen und die Herausarbeitung der erfolgskritischen Transferbedingungen verfolgen letztendlich dasselbe Ziel – wenn auch auf unterschiedlichen schulischen Strukturebenen – Kinder in ihrem Lernen optimal zu unterstützen. Es sollen solche Lernbedingungen für die Schüler geschaffen werden, die ihnen ein bestmögliches Lernen entsprechend ihren Voraussetzungen und Bedingungen gestatten, also jedem Schüler, jeder Schülerin eine individuelle Förderung ermöglichen. In diesem pädagogischen Kontext und speziell für das Transferprojekt erfüllte die Wissenschaftliche Begleitung folgende Aufgaben:

1. Mittlerin und Wächterin für den Transfer der Idee und Praxis der Schuleingangsphase
2. Prüfung der landesweiten Übertragbarkeit des Transferprojektes 'Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)'
3. Beratung beim Aufbau und der Qualifizierung des Unterstützungssystems
4. Kontrolle und Evaluation des Projektfortschritts

¹⁴ siehe Thüringer Schulverordnung

¹⁵ siehe unsere Schätzung der künftigen zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit Schuleingangsphase in Thüringen im Kapitel 2

¹⁶ frei übersetzt durch die Autoren – Original: Strauss, Anselm (2004): Research is Hard Work

¹⁷ siehe Homepage (Stand 2008_10): www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de; zu den Arbeiten zum Thema Schuleingangsphase siehe: www.grundschulpaedagogik.uni-bremende/schuleingangsphase

¹⁸ zu den Einzelheiten der Projektes siehe Kapitel 4, "Organisation des Transferprojektes"

¹⁹ zur pragmatistischen Forschungsstrategie: Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung

²⁰ Methodologisch läuft dies unter "Ethnografischer Methodik" – zur Einführung: Heinze, Friederike u.a. 2007: Auf sicherem Terrain; Cloos, Peter; Tholen, Werner. 2006: Ethnografische Zugänge

Als Voraussetzung zur Erfüllung dieser vier grundlegenden Aufgaben sollte die wissenschaftliche Begleitung der BeSTe-Projektleitung beratend und qualifizierend helfen, die folgenden fünf Projekt-Organisationsaufgaben anzugehen und zu bewältigen. Die wissenschaftliche Begleitung erfüllte somit eine Doppelfunktion und war dem entsprechend an der gesamten Projektentwicklung und Projektauswertung beteiligt, insbesondere aber wirkt sie an den folgenden fünf Aufgabenfeldern²¹ beratend, qualifizierend und evaluierend mit:

1. Aufbau eines pädagogischen, strategischen Diskurses zur Schuleingangsphase, insbesondere durch die Verbreitung der "Idee der Schuleingangsphase"
2. Aufbau einer Projektorganisation, die die Entwicklung der Schulen trägt
3. Aufbau eines pädagogischen Informationssystems für die Projektbeteiligten und die interessierte Öffentlichkeit
4. Aufbau einer strategischen Steuerung der Schulprojekte
5. Aufbau eines integrierten Mehrebenen-Evaluationssystems

Zur Exemplifizierung des Umfangs dieser fünf Gestaltungsfelder listen wir im Folgenden die Detailaufgaben des zweiten Gestaltungsvorhabens auf. Punkt zwei, "Aufbau einer Projektorganisation, die die Entwicklung der Schulen trägt", konzentrierte sich anfangs auf die Begleitung der Projektleitung bei der Entwicklung einer Projektstruktur, die geeignet ist, ein pädagogisch neuartiges Großprojekt wie die "Begleitete Schuleingangsphase" zu tragen und seine Entwicklung zu steuern. Hierauf wurde viel Energie verwendet, bis dann die Flut der alltäglichen Projektorganisation und Tandem-Qualifikation das Vorhaben "Projektplanung und Projektorganisation" erst einmal ausbremste. Hier die Teilaufgaben:

1. Gesamt-Programmleitung festlegen (Dienststelle)
2. Projektorganisation festlegen (Gesamtleitung, Beirat, Projektleitung...)
3. Projektleitung (Projektmanagement) personell und sachlich ausstatten
4. Organisationsplan für und Zielvereinbarungen mit der Projektleitung
5. Projektplan (Vision, Phasen, Kernelemente, Grobziele) festlegen
6. Unterstützungs-, Informations- und Qualifikationssystem aufbauen
7. Tandem-Organisation und -Ausstattung aufbauen
8. Tandem-Arbeitspläne und entwickeln, festlegen und vereinbaren
9. Aufbau eines Projektbüros am ThILLM, das alle projektrelevanten Steuerungsinformationen sammelt, aufbereitet und gezielt an die Projektbeteiligten leitet

Zurück zu den fünf Gestaltungsfeldern. Sie entstammten der Logik einer systematischen Projekt-Vorbereitung, -Planung und -Organisation. Der reale Verlauf des Vorhabens, Etablierung eines Kreises von Schuleingangsphasen-Entwicklungs-Beratern ("Tandems") und Beginn ihrer Qualifikation verschlang fast alle verfügbaren Ressourcen. Umso schwieriger gestaltete sich deshalb die Bewältigung der eigentlichen Herausforderung dieses Vorhabens: So klar die Inhalte der integrativen ("Veränderten") Schuleingangsphase und die dazugehörige Gesetzeslage war, so unklar war der Weg hin zu ihrer landesweiten Umsetzung in die schulische Praxis. Diesen Schritt vom Prototyp ("Veränderte Schuleingangsphase") hin zur Serie (funktionierende Schuleingangsphase in jeder der rund 440 Thüringer Grundschulen) aufzuklären, geriet qua Vordringlichkeit der Beratungs- und Evaluationsaufgabe zur schwierigsten der drei Hauptaufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung. Dem tatsächlichen Verlauf des vertikalen Know-how-Transfers konnten wir uns am wenigsten widmen. Vor allem die letzten Glieder

²¹ zu den Einzelheiten dieser Aufgabenfelder siehe Anhang, Kapitel 8.1.2. "Aufgabenstellung..."

der Transferkette, das Lernen der StammgruppenlehrerInnen und das der SchülerInnen entzogen sich zur Gänze unserer direkten Zugriffsmöglichkeit. Gleiches gilt für den horizontalen Transfer zwischen Schulen und Lehrkräften. Alle diesbezüglichen Aussagen dieses Berichts fußen auf sekundären Quellen: andere Projekte, Tandems-Berichte, Literatur.

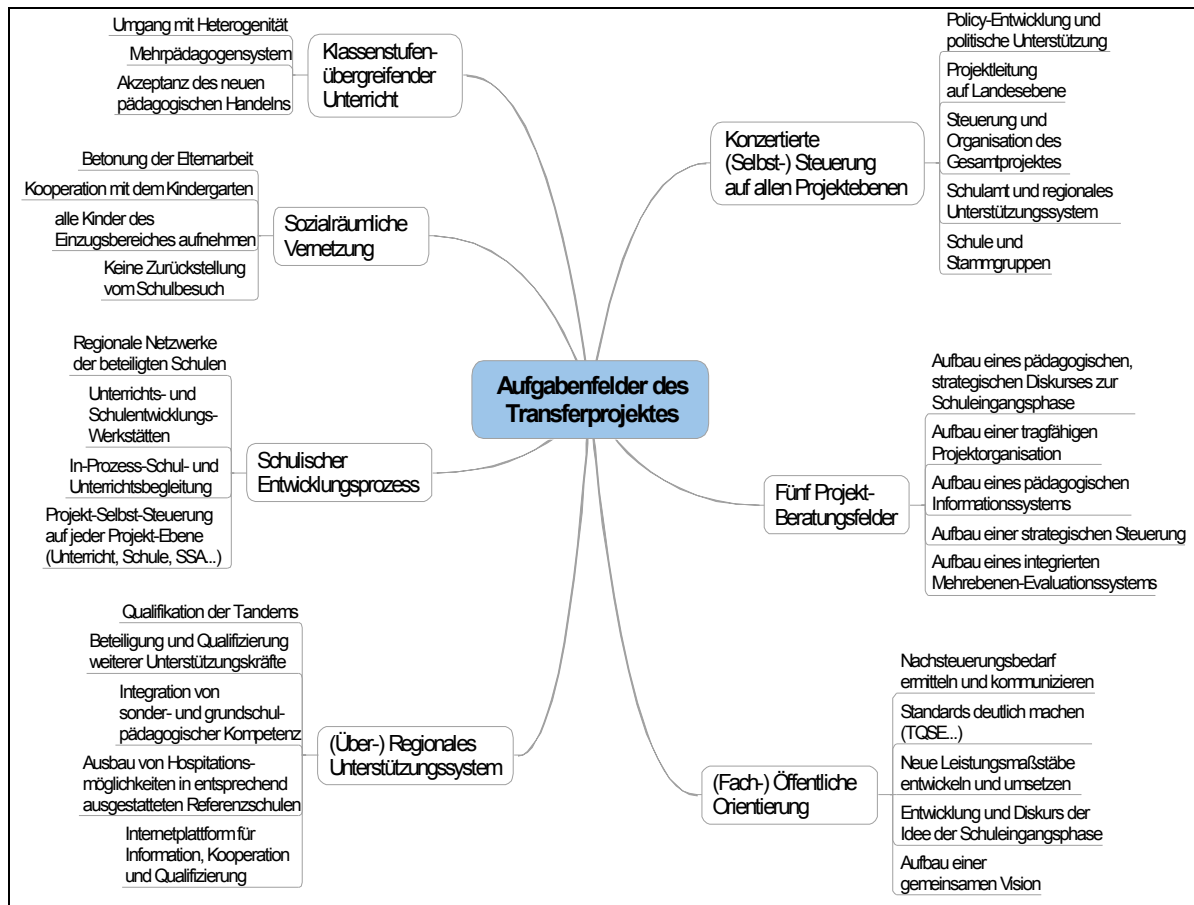


Abbildung 1-3: Aufgabenfelder an denen die Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Transfers der Schuleingangsphase mitwirkte

Transfer²² wird hier verstanden als die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten aus der Lernsituation des Schulversuchs 'Veränderte Schuleingangsphase' in neue Anwendungen, sprich in die Qualifikation der Tandems und in die Begleitung von Stammgruppen und Schulen durch diese Tandems. Idealerweise hätte das Transferprojekt diesen Übertragungsweg systematisch herausarbeiten und dokumentieren sollen. Die drei wichtigsten Elemente der Entwicklung des dafür erforderlichen Transfermodells und seiner Bedingungen sind:

- Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus den vorausgegangenen Projekten
- Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf allen zentralen Strukturebenen – von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulämter bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene

²² Literaturauswahl zum Transfer für den schulischen Bereich: Bildungsdirektion Zürich 2006: Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen; Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen lernen; Mertineit / Nickolaus / Schnippel 2002: Transfereffekte von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt 'Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen'; Nickolaus 2002: Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen; Nickolaus / Gräsel 2006: Innovationen und Transfer; Stahl / Schreiber 2003: Regionale Netzwerke als Innovationsquelle

- Verbreitung der pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung: Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der PädagogInnen in den Stammgruppen

Insgesamt arbeitete die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des vertraglichen Leistungsumfanges an der Lösung der im Folgenden kurz skizzierten Aufgaben mit (siehe die vorausgegangene "Abbildung 1-3: Aufgabenfelder an denen die Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen

des Transfers der Schuleingangsphase mitwirkte"). Im ersten Teil des Projekts, der Projektentwicklungsphase, arbeitete die wissenschaftliche Begleitung vornehmlich mit der Projektleitung des BeSTe-Projekts und den Tandems zusammen, in der zweiten Phase, der Regionalisierungsphase kam die Kooperation mit zwei ausgewählten Schulämtern hinzu.

Angesichts der realen Aufgabenlast fokussierte die wissenschaftliche Begleitung ihr Transferklärungsvorhaben auf die Ermittlung von förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase. Dabei half die enge Kooperation zwischen der Projektsteuerung, der Projektleitung und den Tandems bei ihrer Qualifikation. Die geplante hohe pädagogische und evaluative Autonomie auf der Schul- bzw. der Schulamtsebene konnte zwar vorbereitet, aber im Rahmen der zweijährigen Begleitungsfrist noch nicht realisiert werden. Die Erwartungen an die wissenschaftlich sekundierte Transfermodellentwicklung für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen waren sehr hoch: Ein so grundlegend und umfassend angelegter Transfer hat im Thüringer Bildungssystem keine Vorläufer.

Diese Erwartungen hinsichtlich übertragbarer Einsichten zu den Miss- bzw. Gelingensbedingungen bei Transferprozessen im schulischen Bildungssektor kann unser begrenzter Einblick nicht voll erfüllen. Insbesondere mangelt es bei den von uns vorgelegten Gelingensbedingungen an Detailliertheit und an projektspezifischer Unterrichtsnähe. Ein wenig kompensiert wird diese Begrenzung durch unsere Erfahrungen mit ähnlich gelagerten Projekten in anderen Bundesländern.

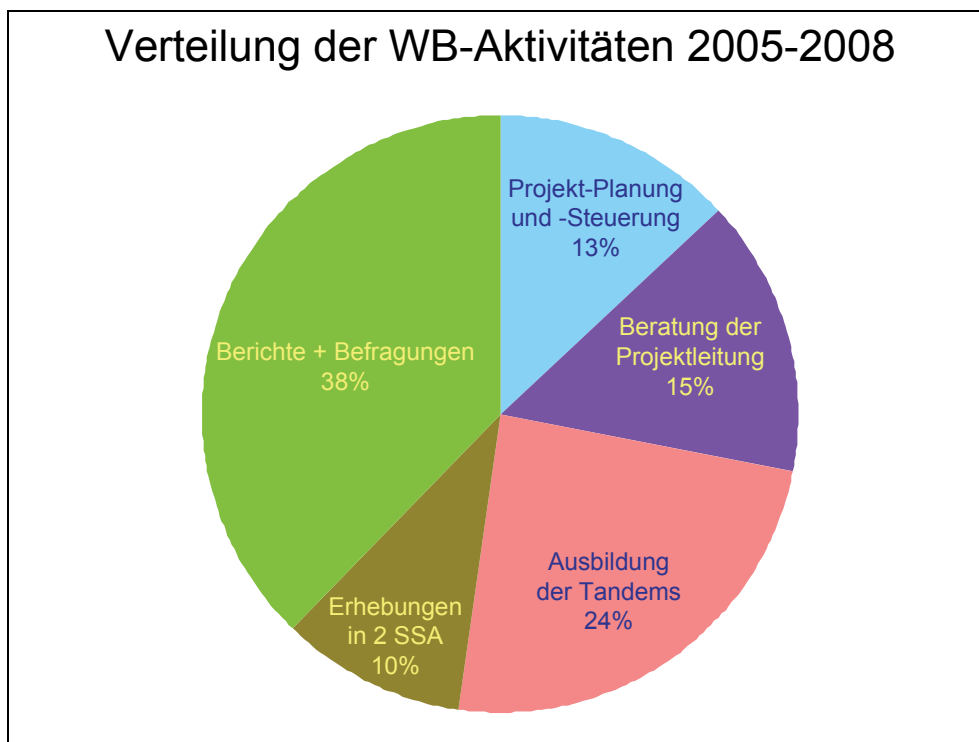
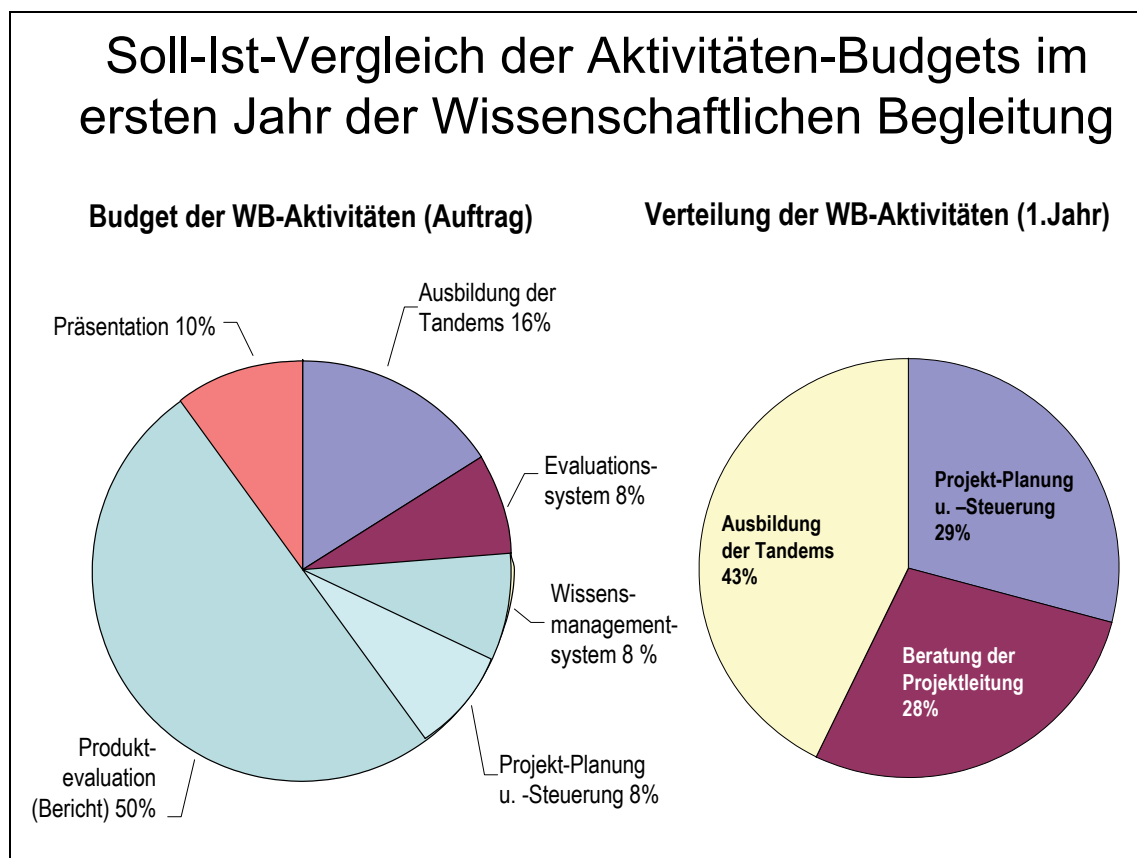


Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung

Eine detaillierte Übersicht über die Einzelaktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringer Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase" (Nov. 2005 bis April 2007 und April 2007 bis Mai 2008) findet sich im Anhang. Aus der vorausgegangenen "Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung" geht hervor, dass über die gesamte Zeit der wissenschaftlichen Begleitung die Unterstützung der Projektsteuerung und die Schulung der Tandems etwas mehr als die Hälfte des Zeitbudgets beanspruchte – hier ist der reale Zeitaufwand verrechnet.

Das Erheben, Auswerten und Dokumentieren nimmt die zweite Hälfte der Zeit ein. Für eine Evaluationsstudie blieb da nicht die wünschenswerte Zeit für Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation. Die Wissenschaftliche Begleitung konnte also ihrer ursprünglich geplanten Aufgabenstellung - vor allem zu Beginn des Projektes - nur eingeschränkt nachgehen. Grund war das Fehlen der Vorbereitungsphase. Der Projektstrukturplan war noch kaum abgestimmt, da fanden schon die ersten Fortbildungen für die Tandems statt und die erfahrensten unter den Tandems begannen schon mit der Einführung der Schuleingangsphase in einigen Schulen. Der bisherige Erfolg von BeSTe gibt diesem Vorgehen im Nachhinein Recht. Der Nachteil: Die Wissenschaftliche Begleitung kann nur über den tatsächlichen und nicht über den planmäßigen Erfolg berichten.

Geplant war eine ganz andere Aktivitätenverteilung – siehe "Abbildung 1-5: Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung". Zur Erläuterung des linken Auftrags-Kuchens: Unter dem großen Budget "Produktevaluation" verstanden die Auftraggeber die Prüfung der Eignung von Kompetenzportfolio, Erhebungsinstrumenten, Wissensmanagementsystem und Steuerungsinstrumente für das Transferprojekt BeSTe einschließlich ihrer Überarbeitung.

*Abbildung 1-5: Geplante und tatsächliche Aktivitätenverteilung im ersten Jahr der WB*

Ein Vergleich des geplanten (linken Kuchen) mit dem tatsächlichen Aktivitäten-Budget im ersten Jahr der wissenschaftlichen Begleitung zeigt die Anforderungs-Verzerrungen aufgrund der realen Projektentwicklungsbedingungen noch drastischer: Tandemschulung und Projektsteuerung nahmen statt des geplanten Viertels (16 % plus 8 %) im ersten Projektjahr hundert Prozent der tatsächlichen Aktivitäten in Anspruch - dies ohne die Arbeiten am "Ausgangsbericht". Bei der Realisierung dieser neuen Aufgabenstellung beteiligte sich die wissenschaftliche Begleitung an nahezu allen Gestaltungsvorhaben der Projektsteuergruppe, der Projektleitung und der Tandem-Schulungen bzw. Tandem-Beratungen - siehe "Abbildung 1-6: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten". Diese Beteiligungen erlauben eine tiefe Einsicht in die Gelingensbedingungen des Transferprojektes. Man bleibt nicht unbewegt in einem fahrenden Zug: Die geplante Objektivität der Erhebungen hat darunter ohne Zweifel gelitten, natürlich nicht die Validität der in vivo gewonnenen Einsichten. Die Planungsarbeit war hierfür sehr wertvoll, konnten wir doch immer überlegen, ob die tatsächlichen Verläufe besser oder schlechter gerieten als die geplanten.

Gestaltungsprojekte an denen die wissenschaftliche Begleitung im Transferprojektes mitwirkte						
		SEPh-Idee + Q-Sicherung	Strategischer Diskurs	Projektororganisation	Informationssystem	Strategische Steuerung
Vorabkonzipierung des Transferprojektes		X		X		
Tandem-Ausbildung		X			X	
Projektplanung				X		X
Projektleitungsberatung		X		X		X
Auf- und Ausbau der Projektororganisation				X	X	X
Steuerung und Kontrolle der Tandemarbeit durch die Projektleitung						X
(Fach-) Öffentlichkeitsarbeit			X			
Entwicklung TQSE-basierter Checkliste für Unterrichtsbesuche (EVAS...)						
Projekt-Internetplattform (www.beste-thueringen.de)		X				X
Ausbau der Prozessqualität (Aufgaben...)		X		X		

Abbildung 1-6: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten

Die Aufgabe der "Ideen-Wächterin" bestand nach dem Start des Projektes vor allem im prozessintegrierten Feedback-Geben:

- Mitgestaltung und Bewertung der Tandemausbildung (laufend)
- Mitplanung und Kommentierung der Projektleitungstätigkeit (laufend)
- Kurzberichte an Projektsteuergruppe und Projektbeirat (laufend)
- Projektausgangsbericht (Anfang 2007)
- Projektendbericht (Vortrag, Diskussion) (Mitte 2008)
- Bericht zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung (Oktober 2008)

Diese Auflistungen machen deutlich, wie sehr die wissenschaftliche Begleitung in dem Prozess involviert war, den sie zudem analysieren und bewerten sollte. Welche Auswirkungen haben diese Beteiligungen auf die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Befunde?

1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeStE

Jedes Instrument ist so gut wie sein Benutzer.

Gemeinplatz mit Wahrheitsgehalt

Die Wissenschaftliche Begleitung konnte ihrer ursprünglichen Aufgabenstellung - vor allem zu Beginn des Projektes - nur eingeschränkt gerecht werden. Grund war das Fehlen jeglicher Vorbereitungsphase. Der Projektstrukturplan war noch kaum abgestimmt, da fanden schon die ersten Fortbildungen für die Tandems statt und die erfahrensten unter den Tandems begannen auch schon mit der Einführung der Schuleingangsphase in einigen Schulen. Weder konnte es so schnell einen Projektplan der Projektleitung geben, noch konnte folglich ein dazu passender Erhebungsplan erarbeitet werden. Aus diesem aktivistischen Hinterherlaufen konnte sich die WB bis zur Abfassung des Ausgangsberichts im Mai 2007 nicht befreien. Ihr Arbeitsschwerpunkt verlagerte sich aufgrund der projekteigenen Dynamik und der aktuellen Voraussetzungen im Projekt auf grundlegende Qualifizierungsaufgaben (z.B. bezüglich Projektmanagement, Veranstaltungsplanung, Mitarbeit an der Qualifizierung der Tandems). Die Untersuchung der Ausgangsbedingungen und später die Untersuchung der Regionalisierung wurden methodisch entsprechend umgebaut. Statt wie geplant ausschließlich die Daten des Mehrebenen-Evaluationssystems zu nutzen, das bis heute vor allem wegen mangelnder Personalressourcen nur in Teilen aufgebaut werden konnte, blieb es überwiegend bei einem ethnologischen Zugang zu den Projekt-Aktivitäten und -AkteurInnen.

Das engagiert-teilnehmende ("ethnografische") Vorgehen, das aus dem Auftrag des Wissenschaftlichen Begleitung logisch folgt, sieht sich häufig mit dem Missverständnis konfrontiert, ethnografische Feldforschung erfordere keine besondere Ausbildung oder Kompetenz, sondern bestünde lediglich darin, sich einzuleben, einzufühlen und informelle Gespräche mit den FeldteilnehmerInnen zu führen, das Gesagte dann zu dokumentieren und ansonsten seinen gesunden Menschenverstand einzusetzen. In der Durchdringung und Abstraktion erreiche es nicht viel mehr als das Alltagsverständnis der Feldangehörigen, verbliebe also weitgehend ohne Einblick in die Erfolgsbedingungen aus dem Strukturfundus des implizit Gewohnten. Ohne dies an dieser Stelle zu vertiefen, möchten wir dieser Auffassung widersprechen: Unserer Erfahrung nach verlangt "teilnehmendes Beobachten"²³ höhere methodische Kompetenzen des Objektivierens und Abstrahierens als es etwa die Anwendung standardisierter Tests, Befragungen, Beobachtungen oder Dokumentenanalysen erfordert.

Beteiligt war die Wissenschaftliche Begleitung an nahezu allen Aktivitäten der Projektsteuergruppe auf Ministeriumsebene, an zentralen Entscheidungen der Projektleitung, an vielen Tandem-Schulungen bzw. –Beratungen. Das Engagement reichte von der Entwicklung einer Projekt-Konzeption über die maßnahme- und fallbezogene Beratung der Projektleitung bis hin zur Gestaltung von Tandem-Fortbildungen. Anfang 2007 zog die Wissenschaftliche Begleitung eine erste Bilanz ("Projektausgangsbericht") ihrer Sicht auf die Projektentwicklung. Darin wurde u.a. die weitgehend vollzogene Ausweitung der Projektsteuerung nach "Unten" in Richtung Schulämter und Schulen vorgeschlagen. In einigen Schulamtsbereichen nahm die

²³ grundlegend: Friedrichs; Lüdtke 1982 (3.Aufl.): Teilnehmende Beobachtung.

Wissenschaftliche Begleitung an ausgewählten Aktivitäten der Tandems teil: PR-Veranstaltungen für Eltern und Lehrer, Planungen mit dem Schulamt und Unterrichtsbesuche durch die Tandems. Die Arbeit der Tandems wird von der Projektleitung über mittelfristige "Arbeitsvereinbarungen" kontrolliert. Die Wissenschaftliche Begleitung nahm an einigen dieser Vereinbarungsgesprächen teil, half bei der Formulierung von Fragen für diese Gespräche mit und hatte Einsicht in alle seit 2006 vorliegenden Protokolle. Anfang 2008 wurde die Projektleitung interviewt und im Anschluss daran drei Fragebögen mit insgesamt 78 Fragen von den 11 Tandems beantwortet. Insgesamt überblickt die Wissenschaftliche Begleitung die Strukturebenen des Transferprojektes von der politischen Leitung im Ministerium über die Projektsteuerung auf ThILLM-Ebene, die Arbeit der Schulentwicklungsberatung auf Schulamtsebene bis hinunter zur Arbeit der Tandems in den Schulen.

Wie will die Wissenschaftliche Begleitung ohne Einblick in die direkten Bedingungsfaktoren der unmittelbaren Umsetzungsprozesse auf der Schul- und Unterrichtsebene die Stärken und Schwächen des Transferprojektes beurteilen? - Erst einmal natürlich durch Zugriff auf die mittelbaren Erfahrungen der Tandems in den Schulen. Drei weitere Grundlagen liegen zwar außerhalb des engeren Erfahrungshorizonts von BeSTe nicht aber außerhalb ihrer Bedingungslogik. Die wissenschaftliche und pädagogische Erfahrung mit der Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen (Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" 2000-2003) und dem bildungspolitischen Versuch, sie allgemeinverbindlich zu machen stellt eine profunde Beschreibungs- und Beurteilungsgrundlage dar. Sie wird ergänzt durch die praktischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Beteiligung an Schuleingangsphasen-Projekten in anderen Bundesländern. Schließlich ist es die Einsicht in die Organisationsgestaltung von Innovationsprojekten im pädagogischen Bereich und mit der Implementation von Projektmanagement in unterschiedlichen Einrichtungen und Betrieben. Der empirische Zugang zum Transferprojekt lässt sich rückblickend in zwei Projektphasen der wissenschaftlichen Begleitung unterscheiden:

1. Phase des Projektaufbaus und der Unterstützung der Projektleitung von Mai 2005 bis Mai 2007
2. Beginn der Phase des Aufbaus regionaler Unterstützungsstrukturen in den Schulämtern Juni 2007 bis April 2008

Während der ersten Phase kompensierte die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung zum Teil die Unterausstattung der Projektleitung des BeSTe-Projekts. Zwar war diese mit einer vollen Grundschullehrerstelle und einer halben Sonderschullehrerstelle ausgestattet, beide hatten auch Erfahrung mit maßgeblichen Aspekten, die im BeSTe-Projekt an den Schulen zu entwickeln waren. Sie hatten aber noch keine Erfahrung in der Leitung eines solch großen Projekts, mussten sich zunächst auch in den Strukturen des ThILLM erst zurechtfinden, wo sie angesiedelt waren. Die Daten über die Arbeit der einzelnen Tandems entstammten in beiden Phasen zum einen den Protokollen der Zielvereinbarungen und der Rückmeldeggesprächen der Projektleitung mit den Tandems, zum anderen einer Auswertung der verschiedenen Veranstaltungen mit den Tandems. Die Schulleitungen kamen in einer Veranstaltung am ThILLM zu Wort. Kontakte nicht nur mit Eltern, sondern auch zur Projektleitung des TransKiGs-Projekts und verschiedenen auf die Schuleingangsphase Einfluss nehmenden Personenrunden stellten sich in Beiratssitzungen her.

Abgesehen von den aufgeführten Interpretationseinschränkungen vollzog sich die erste Projektphase wie eine Art Untersuchung der Ausgangsbedingungen - in der Logik des Projektmanagements eine Machbarkeitsstudie - wenn auch nicht projektvorbereitend, sondern projektbegleitend und immer auch projektmitgestaltend. Ziel dieser Untersuchung war eine erste

Antwort auf die Frage, mit welchen Mitteln und in welcher Zeit der erste Teil des Transferprojektes (Aufbau der Transferstruktur inkl. Ausbildung der Tandems) realisiert werden kann. Zudem wurde untersucht, ob Widersprüche zwischen den Projektzielen und bereits vorhandenen Erkenntnissen bestehen. Je nach Befund der Ausgangsstudie sollte das Transferprojekt im Ansatz modifiziert werden, was dann auch vor allem durch einen stärkeren regionalen Entwicklungsfokus geschehen ist. Die Prüfung der Umsetzbarkeit stellte den Hauptteil des Ausgangsberichtes dar. Darin wurden im Wesentlichen folgende Punkte abgehandelt:

- organisatorische Umsetzung (Projektstruktur des Schulentwicklungsvorhabens)
- pädagogische Machbarkeit (Ziele, Inhalte, Methoden des Vorhabens)
- Verfügbarkeit von Ressourcen (Zeitrahmen, Personalrahmen, Medien und Materialien)

In die Untersuchung der Ausgangsbedingungen gingen neben organisatorisch-pädagogischen Analysen des Projektverlaufs und den oben genannten Erhebungen auch vielerlei Einzelgespräche mit Projektbeteiligten zu spezifischen Fragen im Entwicklungsprozess sowie Expertenurteile zur Gestaltung pädagogischer Transferprojekte ein. Die empirische Basis des Ausgangsberichts bildete die intensive konzeptionelle, konsultative und praktische Beteiligung der Wissenschaftlichen Begleitung an den Anfangsaktivitäten des Transferprojektes. Detaillierte Aussagen über die Qualität des Umsetzungsprozesses und des daraus resultierenden Unterrichts können bis heute nicht getroffen werden, da die Erarbeitung und Einführung eines entsprechenden Mehrebenen-Evaluationssystems noch nicht abgeschlossen ist. Folgende Teilbereiche wurden bis Mai 2008 entwickelt:

- Zielvereinbarungsgespräche des Projektleitungsteams mit den Tandems
- Ein spezieller aus TQSE (vgl. www.tqse.uni-bremen.de) von Sabine Klose mit Beratung der Wissenschaftlichen Begleitung weiterentwickelter Zusatz für das EVAS-Instrument (Eigenverantwortliche Schule), mit dem die Qualität der Schuleingangsphase in den Schulen kommunikativ überprüft werden kann

So wurde die Arbeit der Tandems über Arbeitsvereinbarungen und die jährlichen Folgegespräche durch die Projektleitung in Umrissen erfasst und konnte von der Wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet werden. Die Arbeitsbedingungen der Tandems wurden zu Beginn in einer Stärken-Schwächen-Chancen-Risiko-Analyse und zum Abschluss mit einem Fragebogen erhoben – siehe Fragebogen 3 im Kapitel "9.2 Fragebögen zur Tandem-Befragung", so dass zur Entwicklung der Arbeitsbedingungen Aussagen gemacht werden können.

Während der zweiten Phase (ab Sommer 2007) untersuchte die wissenschaftliche Begleitung den Anshub der Regionalisierung in zwei Schulämtern, indem sie dort mithalf, z.B. an der Planung und Durchführung großer Informationsveranstaltungen für alle Grundschulen und Eltern im Schulamtsbereich. Während der Vorbereitungsarbeiten an zwei Schulämtern lernten wir die Bezüge der am Schulamt für die Schuleingangsphase (indirekt und direkt) zuständigen Personen zu der auf sie zukommenden Einführung des Modells kennen. Zudem hatten wir in diesen Schulämtern Gelegenheit, in einigen wenigen Grundschulen, den Stand der Einführung und Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase direkt in Augenschein zu nehmen.

Die quantitative und qualitative Entwicklung der Schulen wurde im Frühjahr 2008 mit Hilfe einer schriftlichen Befragung der Tandems erhoben, die diese aufgrund ihrer Schulbesuchsprotokolle anonymisiert beantworten konnten. Einige Antworten lassen zudem Rückschlüsse auf die Arbeit der Tandems zu – siehe Fragebogen 3 im Kapitel "9.2 Fragebögen zur Tandem-Befragung".

Kann die wissenschaftliche Begleitung also auf der in diesem Kapitel beschriebenen Grundlage die Stärken und Schwächen des Transferprojektes auf den zentralen Projektebenen beurtei-

len? – In einigen Fragen kann sie dies besser als durch eine aufwändige ex-post-Befragung der Beteiligten, weil sie in den Abweichungen der Projektpraxis von den Empfehlungen der WB unmittelbar involviert war. In vielen Fragen kann sie per teilnehmender Beobachtung sehr gut beurteilen, was gut und was weniger gut lief, auch wenn diese Empirie durch Dritte nicht unmittelbar überprüfbar bleibt. In der zentralen Frage der unterrichtlichen Entwicklung ist unsere Urteilbasis nur stichpunktartig und indirekt über die Einsicht der Tandems.

Auch wenn wir gerne sehr viel mehr erhoben hätten, sehen wir unser Gesamturteil als methodisch und empirisch hinreichend begründet an, zumal die Interpretation vor dem Hintergrund einer reichen Erfahrung mit der Einführung der integrativen Schuleingangsphase und mit der Organisation von Schulentwicklung vollzogen wurde. Für eine erste summarische Analyse und Einschätzung reichen diese Grundlagen. Eine zukunftsrobustere Beurteilung könnte aufgrund der kurzen Entwicklungszeit (zweieinhalb Jahre) des Transferprojektes auch dann nicht getroffen werden, selbst wenn uns die vierfachen Erhebungsressourcen zur Verfügung gestanden hätten – eine detailreichere schon. Einschränkend ist zu unserer Beurteilung der weiteren Entwicklungschancen des Transferprojektes zu sagen: BeSTe ist eher einen pragmatischen als einen systematisch geplanten Weg gegangen. Wenn Planung den Zufall durch den Irrtum ersetzt, dann können die Wirkungen des ungeplanten Weges nicht logisch geprüft werden, allenfalls intuitiv. Hinzu kommt, dass zweieinhalb Jahre für ein landesweites Schulentwicklungsvorhaben keine ausreichende Zeit sind, um zuverlässige Zukunftsprognosen treffen zu können. Außerdem fehlt die detaillierte und flächendeckende Einsicht in die Transferwirkung auf die schulischen Kernprozesse.

Die konkreten ProjektentwicklerInnen in den Schulen sind diejenigen, die die Hauptarbeit des Modelltransfers in die Praxis leisten. Auf ihren Erfolgen ruht die Wirksamkeit der Transferbedingungen im Projekt. Zu diesen "Communities of Practice"²⁴ hatte die Wissenschaftliche Begleitung bis dato nur einen punktuellen bzw. über die Tandems einen nur indirekten Zugang. Die Herausarbeitung und Dokumentation der Erfolgsbedingungen des Übertragungsweges (Transfer²⁵) konnte also weder im strengen Sinne systematisch noch erfolgskritisch erfolgen. Allerdings konnte durch eine schriftliche Befragung der Tandems und der Projektleitung sowie durch punktuelle Unterrichtsbesuche wenigstens ein ungefährer Eindruck über die Entwicklung vor Ort gewonnen werden.

²⁴ Zum Modell des praktischen Lernens siehe Wenger 1998: Communities of practice

²⁵ wichtigstes Buch zur Praxis der pädagogischen Transferforschung: Nickolaus / Gräsel 2006: Innovationen und Transfer. Weitere Titel: Mertineit / Nickolaus / Schnurpel 2002: Transfereffekte von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt "Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen; Nickolaus 2002: Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen; Stahl / Schreiber 2003: Regionale Netzwerke als Innovationsquelle; ein Vorgehens- und Kommunikationsmuster für Transferprojekte im schulischen Bildungsbereich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006: Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS); Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen lernen

2 Die Entwicklung der Schulen im Transferprojekt

*It is not the strongest of the species that survive,
nor the most intelligent, but rather the one
most responsive to change.*

Charles Darwin

"Eine Idee kann ihre Kraft nur dann wirklich entfalten, wenn sie in die Öffentlichkeit gelangt." – So beginnt ein aktueller Werbetrailer der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ARD und ZDF. Stimmt diese Aussage, dann ist die Idee der integrativen Schuleingangsphase in der Thüringer Schulöffentlichkeit angekommen: Das engagierte Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase steigt seit Anfang 2006 kontinuierlich und ist grob geschätzt z. Z. bei insgesamt etwa 130 Grundschulen handlungsleitend geworden. Das ist etwa ein Drittel aller Thüringer Grundschulen. Die Schulen stehen bei diesem Entwicklungsimpuls nicht alleine. Eltern wie Schüler unterstützen ihre Schulen bei diesem grundlegenden Entwicklungsvorhaben. Ein Grund für diesen Öffentlichkeitserfolg findet sich im pädagogischen Nutzen, den die integrative Schuleingangsphase für Schüler, Eltern und Lehrer bietet. Und die wichtigste Ursache für diese Nutzensstiftung bildet neben dem Engagement der StammgruppenlehrerInnen sowie der Unterstützung durch die interessierten Eltern die Beratungskompetenz der BeSTe-Tandems. Der zentralen Rolle der Tandems ist ein eigenes Kapitel gewidmet: "3. Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems."

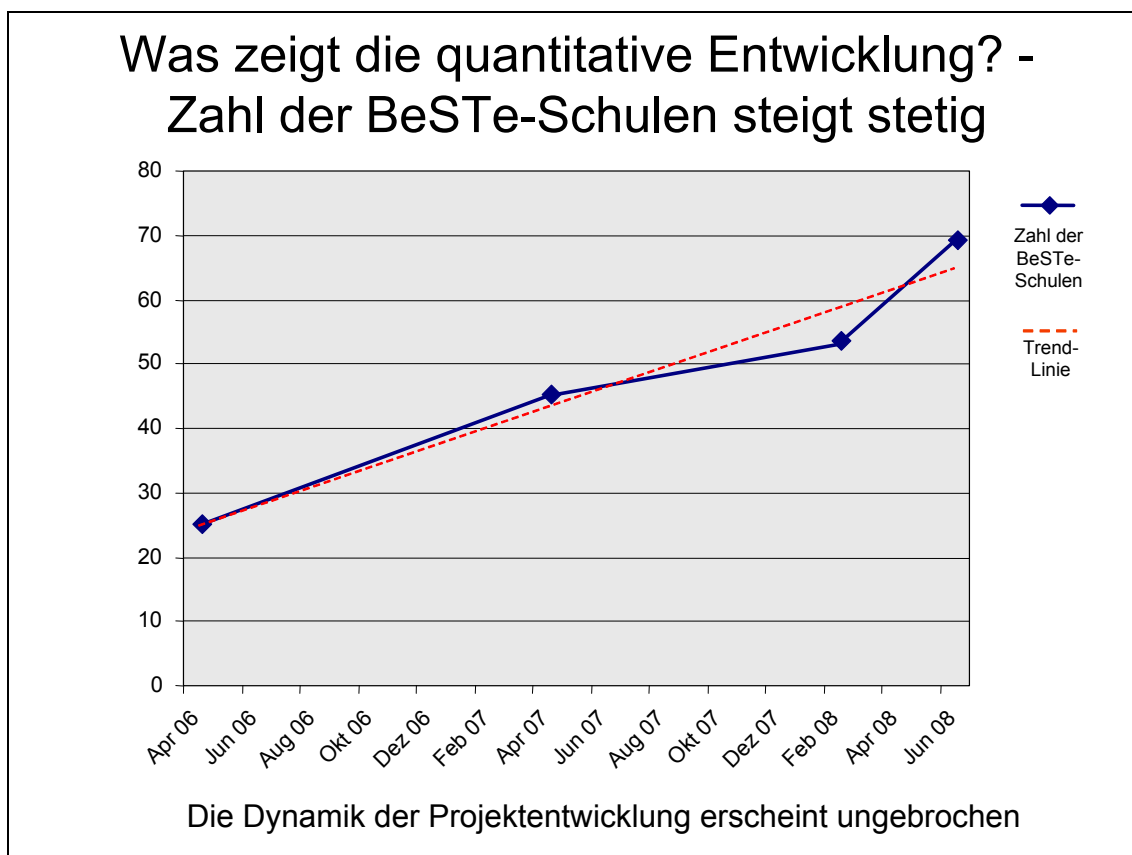


Abbildung 2-1: Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe

2.1 Auf dem Erfolgspfad: Die zahlenmäßige Entwicklung der Schulen mit integrativer Schuleingangsphase

Auf der Homepage²⁶ des Transferprojektes BeSTe wurde im Juni 2008 die Zahl der "offiziellen" BeSTe-Schulen²⁷ mit 63 beziffert – die Tandems geben zu diesem Zeitpunkt 64 an. Im Oktober meldet die BeSTe-Homepage bereits 73 BeSTe-Schulen. Seit April 2006 stieg also die Zahl der durch Tandems betreuten Grundschulen fast um das Dreifache – siehe oben "Abbildung 2-1: Entwicklung der Schulzahlen im Transferprojekt BeSTe". Im Durchschnitt stieg die Zahl der betreuten Schulen pro Tandem von 2 auf über 6 – wenn man die Grundschulen in Vorbereitung mit in diese Betreuungszahl einbezieht. Bei den Tandems mit hohen Betreuungszahlen stieg diese Zahl von 6-7 auf 9-11. Damit wird bei diesen Tandems die Leistungsgrenze (etwa 8-10)²⁸ bereits um ca. 20 % überschritten. Ein Schulamt reagierte hierauf bereits 2007 und stellte weitere Lehrkräfte für die Tandemaufgabe frei.

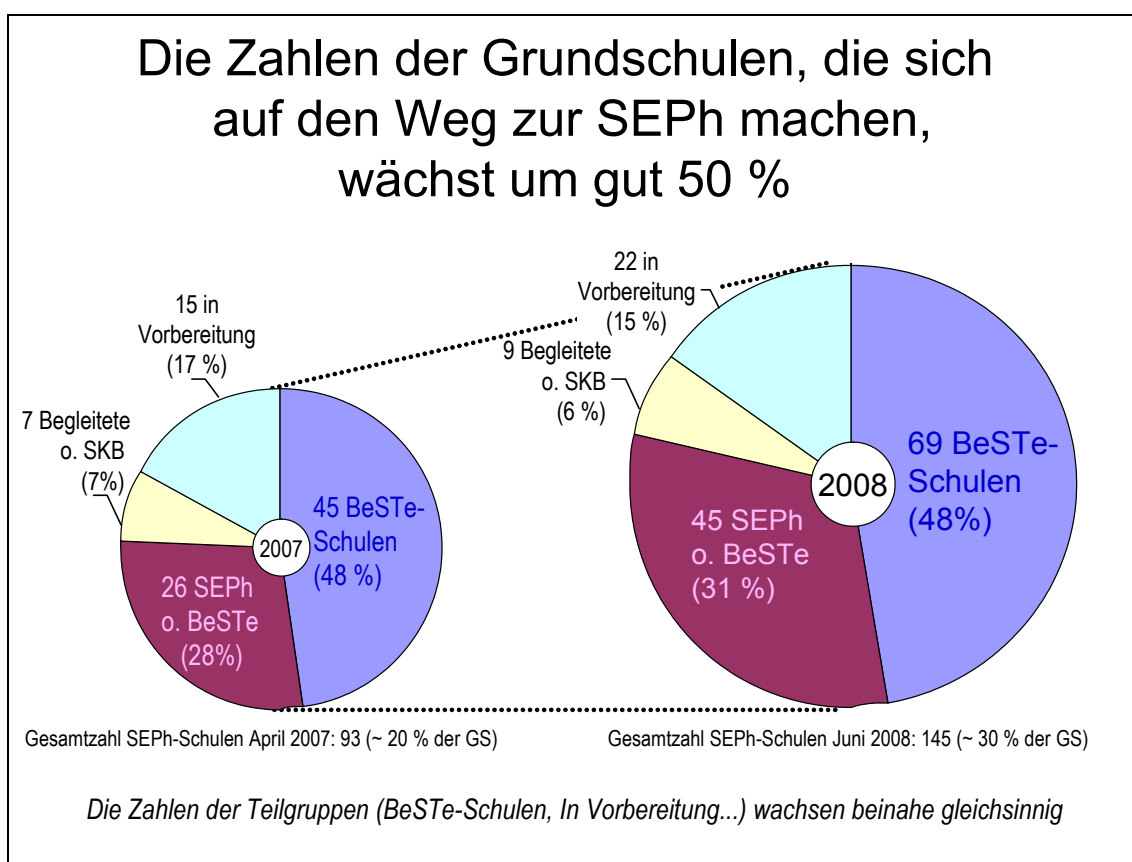


Abbildung 2-2: Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase

²⁶ URL: <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/>; URL mit eingängigerem Namen zur Überleitung auf die BeSTe-Adresse (beide Stand 2008_10): <http://www.beste-thueringen.de/>

²⁷ Eine Grundschule wird dann von einem BeSTe-Tandem begleitet, wenn die Schulkonferenz einen entsprechenden Beschluss gefasst hat, also alle Parteien dem Schulentwicklungsprojekt zustimmen, die Schule sich für das Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" angemeldet hat und die angehenden Schuleingangsphasen-LehrerInnen mit dem Tandem eine Zielvereinbarung getroffen haben.

²⁸ 2006 wurde von der WB mit Unterstützung von Tandems der durchschnittliche Zeitbedarf pro Schule geschätzt: Schon bei 8 Schulen musste laut Schätzung das Zeitbudget der Tandems überschritten werden; die Zahl 8-10 wurde in der weiteren Praxis von Tandems mit entsprechender Schulzahl genannt

Die Zahl der offiziellen BeSTe-Schulen von um die 70 (Stand April 2008) spiegelt nur einen Teil der quantitativen Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase in Thüringen - knapp die Hälfte. Laut Aussage der Tandems haben sich noch einmal so viele Grundschulen in Thüringen auf den Weg hin zur Schuleingangsphase gemacht. Die den Tandems bekannten Zahlen wuchsen von 2007 bis 2008 um über 50 %, von einem Fünftel zu fast einem Drittel aller Thüringer Grundschulen. Davon befinden sich mehr als zwei Drittel im Blickfeld der Tandems, z.T. in begleiteter Vorbereitung auf die Schuleingangsphase (rund 15 %), z.T. etwas außerhalb der offiziellen Zulassungslinie (gut 5 %). Ein sicher sehr wichtiges, aber im Transferprojekt noch nicht integriertes Entwicklungsmoment bilden die aktuell 45 Schulen (etwa ein Drittel der Grundschulen mit Schuleingangsphase im Juni 2008) die ohne Unterstützung durch die Tandems ihre Schuleingangsphase entwickeln.

Die Zahl der von den BeSTe-Tandems begleiteten Schulen stieg innerhalb eines Jahres um rund 50 %, wohingegen die Zahl der ohne Schulkonferenzbeschluss begleiteten Schulen nur um ein Viertel und die Zahl der Grundschulen in Vorbereitung auf die Schuleingangsphase nur um ein gutes Drittel wuchs. Dagegen verdoppelt sich beinahe aus Sicht der Tandems die Zahl der Schulen, die ohne Hilfe der Tandems an der Schuleingangsphase arbeiten. Unser Reim auf diese Entwicklung: Je dichter das BeSTe-Netzwerk wird, umso mehr Schulen rücken ins Blickfeld der Tandems. Sicher sollte man diese Logik umkehren und alle Schulen mit Schuleingangsphase in das Transferprojekt integrieren, insbesondere weil die Schulen außerhalb BeSTe im Mittel auf eine längere Aufbauphase zurückblicken als die erst maximal dreijährigen BeSTe-Schulen.

Wie die "Abbildung 2-2: Entwicklung der Zahl von Grundschulen mit integrativer Schuleingangsphase" (Stand Juni 2008) verdeutlicht, steigt die zahlenmäßige Entwicklung der (Noch-) Nicht-BeSTe-Schulen mindestens ebenso stark wie die Zahl der BeSTe-Schulen. Wir interpretieren diesen Trend nicht unbedingt nur als realen Zuwachs. Bei diesen Zahlen handelt es sich um Angaben der Tandems. Das Wachstum der Nicht-BeSTe-Schulen mit Schuleingangsphase erklärt sich wahrscheinlich teilweise aus dem wachsenden Einblick der Tandems in die Grundschulen ihres Schulamtes.

Immerhin hat sich bis 2008 fast ein Drittel der Grundschulen ("SEPh ohne BeSTe") mit integrativer Schuleingangsphase bereits in früheren Schulversuchen auf diesen Weg gemacht oder glaubt aus verschiedensten Gründen, auf die Hilfe der Tandems verzichten zu können. Einige wenige Schulen (7 bzw. 9 - "Begleitete ohne SKB") scheuen den Schulkonferenz-Beschluss (SKB) bzw. konnten sich noch nicht zu einer Beteiligung an der "Eigenverantwortlichen Schule (EVAS)" durchringen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Engagement der Thüringer Grundschulen für die integrative Schuleingangsphase kontinuierlich wächst. Als eine der wichtigsten Ursachen hierfür vermuten wir das anspornende Gelingen der Schuleingangsphasen in den BeSTe-Schulen und die Qualität der sie unterstützenden Tandem-Arbeit: "Nichts macht erfolgreicher als der Erfolg".

Andererseits verpflichtet auch nichts mehr zur Sicherung dieses Erfolgs als so ein beachtlicher quantitativer Erfolg. Eine so große Thüringer Grundschulbewegung kann nicht mehr nur von 11 Tandems koordiniert, integriert und voran gebracht werden. Hierzu bedarf es mindestens zweier weiterer Maßnahmen. Zum einen der Unterstützung und Integration von Schulen und Lehrkräften auf Schulamtsebene durch die Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern im Verbund mit den Tandems und anderen engagierten BeraterInnen. Zum anderen bedarf es einer übergeordneten Ziel- und Maßnahmeentwicklungskoordination auf Landesebene, wie sie bislang von der Projektleitung und der Projektsteuergruppe wahrgenommen wurde. Zur Unterstützung der Projektleitung schlagen wir in Kapitel 4.4 die Einrichtung einer Transferstruktur auf Schulamtsebene vor, die vor allem die inhaltliche Weiterentwicklung der Schulen mit SEPh voran bringt.

Angesichts dieser Wachstumsdynamik stellt sich die Frage nach einem realistischen Zeitziel für die flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase. Die Gesamtheit der Tandems kann gemäß der Faustformel von den maximal betreubaren 8-9 Schulen pro Tandem zusammen rund 100 Grundschulen betreuen. Legt man die bisherige Entwicklung zugrunde, wird diese Zahl von 100 BeStE-Schulen erst 2010 erreicht sein, dem Jahr, in dem das Transferprojekt offiziell endet – siehe "Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh". 2010 ist aber zugleich das Jahr, in dem laut Vorgabe des Kultusministeriums alle rund 440 Thüringer Grundschulen mit dem Aufbau der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase begonnen haben sollen. Klafft hier eine unüberbrückbare Wunsch-Wirklichkeits-Lücke?

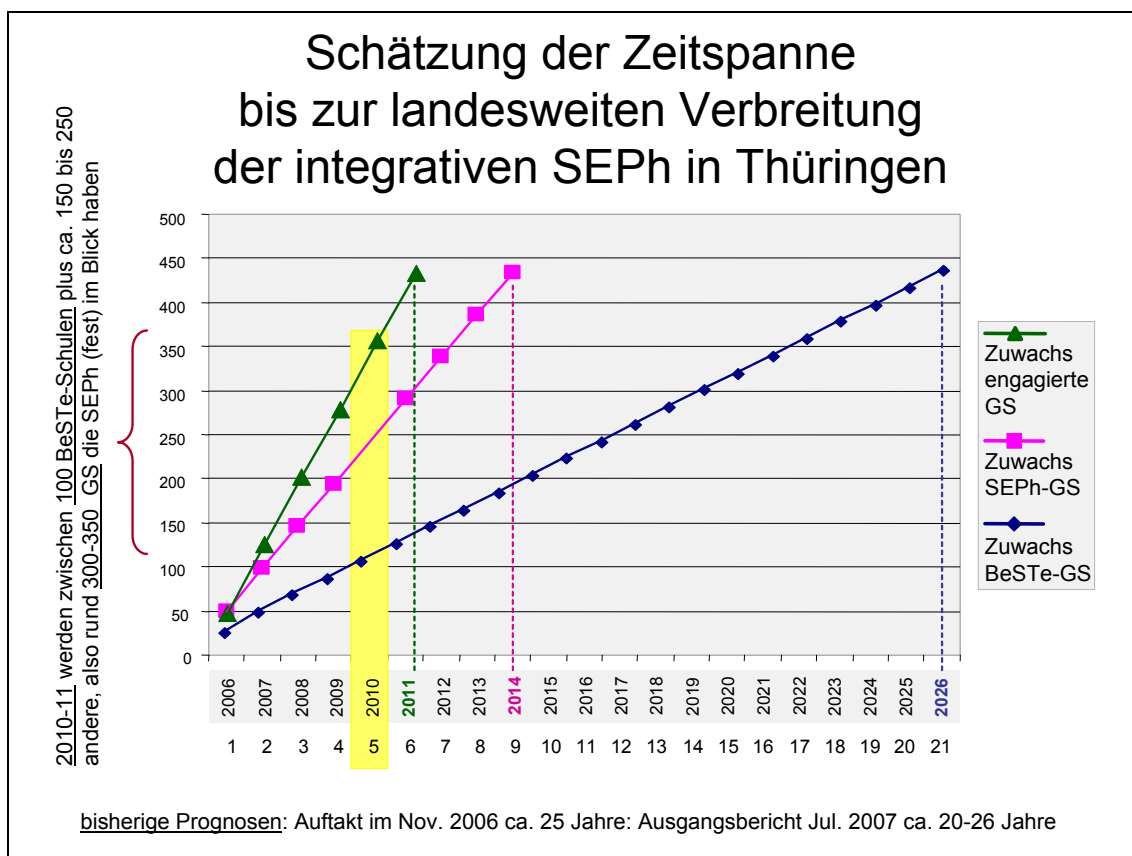


Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh

Wie die Abbildung zeigt, sind drei Szenarien denkbar. Szenario 1: Nach dem bisherigen BeStE-Begleitungsmodell (untere blaue Linie mit Rauten "Zuwachs BeStE-GS") und bei gleich bleibender Tandem-Kapazität wird es mindestens noch 16-17 Jahre dauern, also frühestens bis 2026, bis alle Thüringer Grundschulen den Aufbau der integrativen Schuleingangsphase mit Begleitung der Tandems zumindest begonnen haben. Szenario 2: Folgt man dagegen dem aktuell sichtbar werdenden Thüringer Schuleingangsphasentrend (mittlere magenta Linie mit Quadraten "Zuwachs SEPh-GS") kann sich diese Dauer um 10 auf 6-7 Jahre reduzieren (obere magenta Linie mit Quadraten "Zuwachs SEPh-GS"). 2010 könnte danach mehr als die Hälfte der Thüringer Grundschulen am Auf- und Ausbau der integrativen Schuleingangsphase arbeiten und bereits 2014-2015 auch die zweite Hälfte diesem Engagement gefolgt sein.

(in roten Quadraten) auch alle an der Einführung der SEPh interessierten bzw. die Einführung konkret vorbereitenden Schulen (in gelben Wölkchen) pro Schulamt aufgeführt. Dies ergibt eine Gesamtzahl von 191 Schulen (Stand Juni 2008), die sich für die SEPh engagieren (wollen) und liegt der Entwicklungslinie des Szenario 3 zugrunde. Die Gesamtzahlen pro Schulamt schwanken zwischen 6 und 32 Schulen, also nicht ganz so stark wie die Zahlen der BeSTe-Schulen. Das heißt, die Schuleingangsphase entwickelt sich auch dort, wo das Transferprojekt noch nicht die optimalen Bedingungen bietet.

Wie schon oben angedeutet und in Kapitel 4.4 weiter ausgeführt, müssen die Staatlichen Schulämter sich dieser Bewegung in ihren Bezirken annehmen, wenn daraus ein auch qualitativ wegweisendes Schulentwicklungsvorhaben werden soll. Die Zahlen spiegeln sich auch in dem Eindruck wider, den die wissenschaftliche Begleitung bei der Teilnahme an den sechs Veranstaltungen in vier Schulämtern gewann: Die Mehrheit der PädagogInnen und Eltern begrüßen die integrativen und individualisierenden Vorzüge der Schuleingangsphase und fragen nur noch nach dem WIE und dem WIE BESSER. Das Schulentwicklungsvorhaben Schuleingangsphase ist also auf dem besten Wege ein Selbstläufer zu werden. So gesehen sind die ersten drei Aufbaujahre des Transferprojektes optimal verlaufen. Spiegelt sich dieser positive Trend auch in der pädagogischen Entwicklung der Schuleingangsphasen?

2.2 Der Transfer lohnt sich: Die pädagogische Entwicklung der Schuleingangsphase in Thüringen

An dieser Stelle muss noch einmal in Erinnerung gerufen werden, worauf die wissenschaftliche Begleitung ihre Aussagen und Bewertungen in diesem Kapitel begründet. In den zweieinhalb Jahren (2005-2008) der wissenschaftlichen Begleitung floss mehr als die Hälfte des WB-Engagements in die Qualifizierung der Tandems, die Beratung der Projektleitung und die Unterstützung der Projektplanung und -steuerung. Nicht beteiligt war die WB dagegen an den Umsetzungsprozessen auf der Schulebene. Unsere diesbezüglichen Aussagen fußen überwiegend auf den Urteilen der Tandems, auf wenigen Einblicken in Thüringer Schuleingangsphasen und auf den Erfahrungen aus dem Thüringer Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" sowie anderen Schuleingangsphasen-Projekten. Wir verfügen also über keine unmittelbare Spiegelung des unterrichtlichen Geschehens in den Schuleingangsphasen der BeSTe-Schulen. Allerdings half die WB der Projektleitung bei der Vereinbarung von Arbeitszielen zwischen Projektleitung und Tandems.

Aus den Zwischenbilanzgesprächen zwischen Projektleitung und Tandems liegen Protokolle vor, die eine Einschätzung der pädagogischen Entwicklungen an den Schulen enthalten. Daneben gab es bei den Tandem-Fortbildungen zahlreiche Gespräche zwischen der WB und den Tandems, die die Interpretation der Zwischenbilanzgespräche erleichterte. Ebenfalls auf Anregung der WB fand im Oktober 2006 eine erste Tagung der Schulleitungen aus den BeSTe-Schulen am ThILLM statt, auf der in vier Arbeitsgruppen förderliche und hemmende Faktoren für die Einführung der Schuleingangsphase³⁰ von den SchulleiterInnen vorgetragen und durch die ModeratorInnen dokumentiert wurden. Zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung beantworteten die Tandems drei Fragebögen zu ihrer Arbeit und zur Entwicklung der Schulen. Einer der Fragebögen entsprach der aus dem "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)" abgeleiteten "Checkliste Schuleingangsphase", also einem verschlankten Fragenkatalog zur Beschreibung der unterrichtlichen Qualität der Schuleingangs-

³⁰ zu den stichwortartigen Ergebnissen der Schulleitertagung siehe Anhang, Kapitel 8.3. "Ergebnisse der ersten Schulleiter-Tagung am 11. Oktober 2006 in Bad Berka" – zur Interpretation dieser Befunde durch die wissenschaftliche Begleitung siehe Kapitel 3.3. Unterstützungsbedarf der SchulleiterInnen

phase. Wo also stehen die BeSTe-Schulen heute? – Hier handelt es sich also um eine erste summarische Übersicht über die Einschätzungen der Tandems.

Auf der Basis der TQSE wurde mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung ein verschlankter Fragenkatalog zur Beurteilung der Unterrichtsqualität entwickelt – siehe Kapitel "9.3 Checkliste Schuleingangsphase" im Anhang. Dieser wurde den Tandems vorgelegt mit der Bitte, die folgenden fünf Fragenkomplexe – bezogen auf die beste Stammgruppe der jeweiligen Schule – zu beantworten. Die fünf Fragenkomplexe (nur die Sternzacke "Rhythmisierung" fehlt – siehe "Abbildung 2-5: Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen") sind: 1. Unterricht; 1.1 Jahrgangsmischung; 1.2 Lernen in der Schuleingangsphase; 1.3 Leistungen erfassen, dokumentieren und rückmelden. 2. Zusammenarbeit der an der Erziehung Beteiligten: 2.1 Mehrpädagogensystem; 2.2 Kooperation mit anderen Partnern.

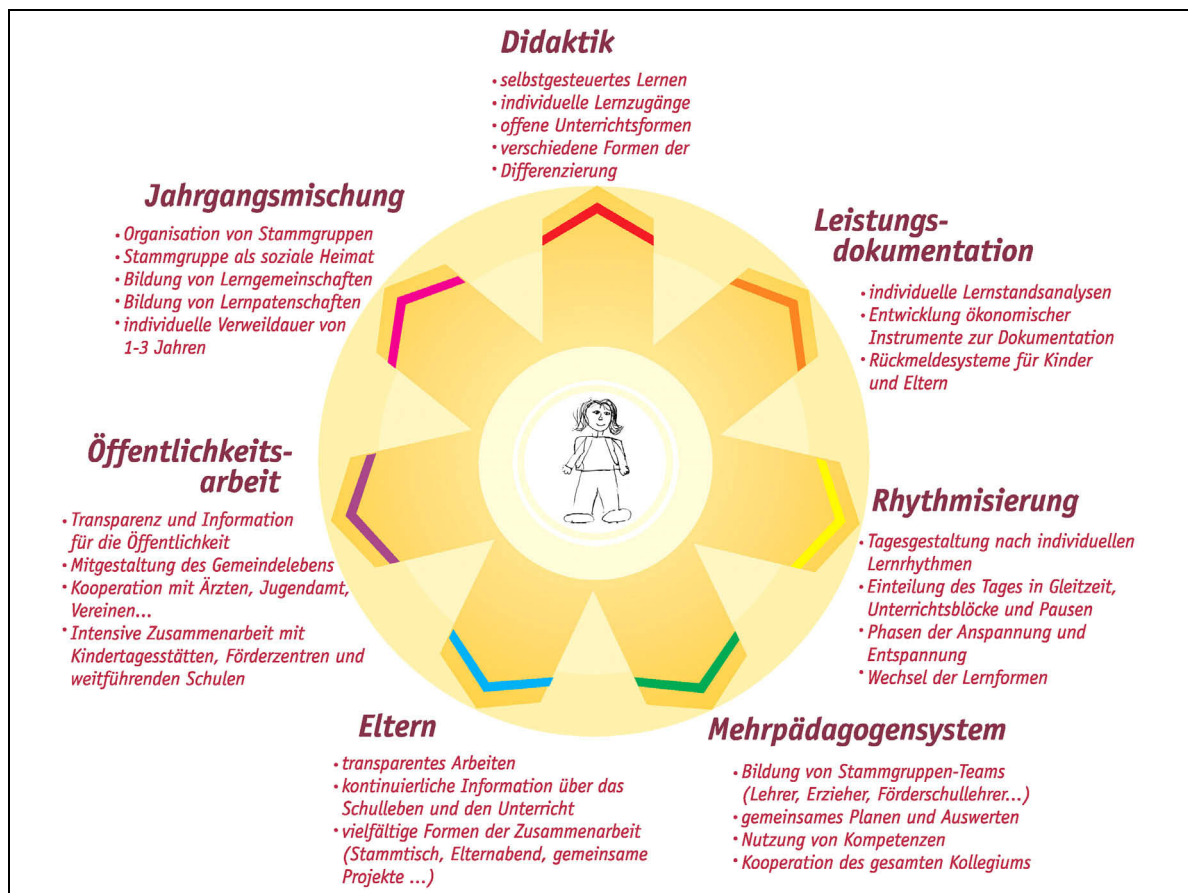


Abbildung 2-5: Die sieben Gestaltungs-Zacken des BeSTe-Sterns plus Erläuterungen

Zusammenfassend sind die Urteile der Tandems zugleich erwartungskonform und entwicklungskritisch. Bezogen auf die Ergebnisse des Schulversuchs "Veränderte SEPH" läuft die qualitative Entwicklung der BeSTe-Schule erwartungsgemäß. Die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung scheint keine Probleme zu bereiten. Allerdings besteht im Bereich Unterricht und in der Einbeziehung des schulischen Umfeldes noch hoher Entwicklungsbedarf:

- die Organisation der Jahrgangsmischung gelingt
- die Organisation des Unterrichts ist in Entwicklung
- die Aufgabenqualität ist niveaudifferenziert, aber noch nicht kompetenzorientiert
- die Leistungserfassung geschieht überwiegend durch Portfolios (als Sammelmappen)
- das Mehrpädagogensystem würde bei besserer Teamarbeit mehr Gewinn bringen

- die Integration erfordert eine Neudefinition der Rolle der Förderschullehrkräfte
- die Kooperation mit Kindertagesstätten ist bei den BeSTe-Schulen deutlich umfangreicher und reichhaltiger als im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase"
- die Kooperation mit den Eltern ist im Blick, könnte intensiviert werden
- der schulmedizinische Dienst hat in der Schuleingangsphase noch keine unterstützende Rolle gefunden.

Gefragt nach ihrer Zufriedenheit mit der qualitativen pädagogischen Entwicklung der von ihnen begleiteten Schulen antworteten die Tandems³¹ auf einer Skala von sehr zufrieden bis sehr unzufrieden zu vier Fünftel mit "zufrieden" – siehe "Abbildung 2-6: Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen".

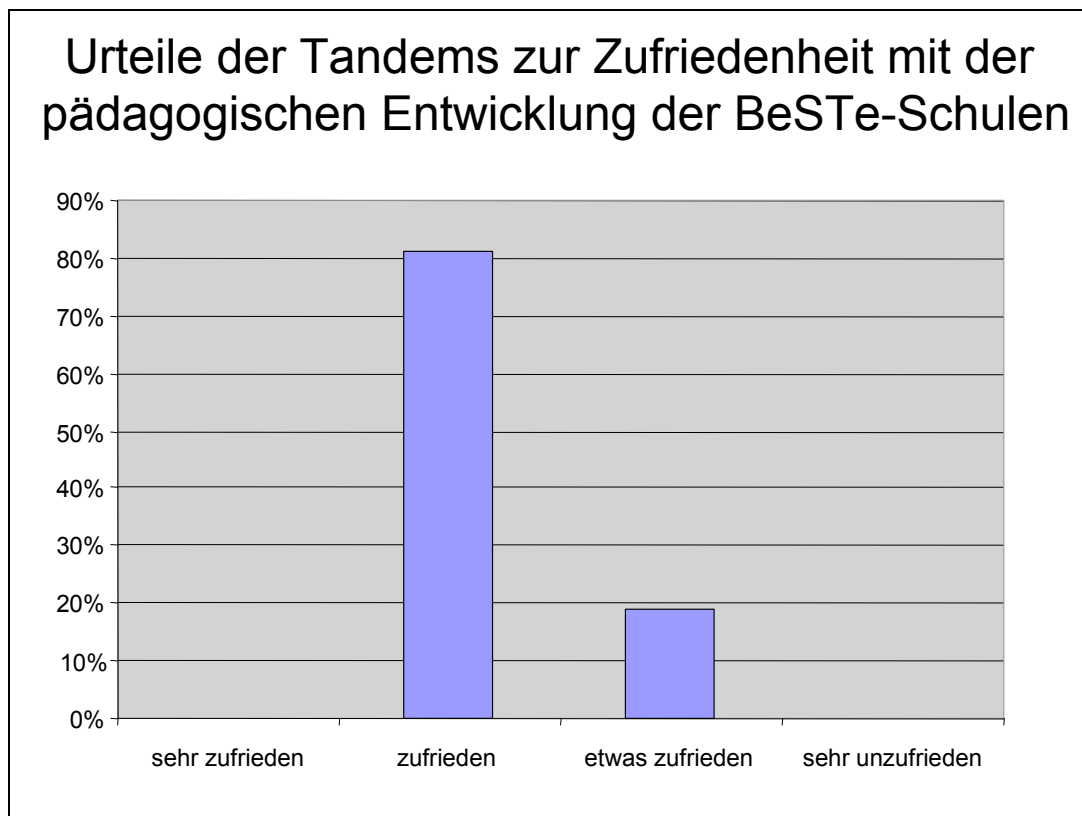


Abbildung 2-6: Zufriedenheit der Tandems mit der pädagogischen Entwicklung ihrer Schulen

Erstaunlich finden wir das Fehlen jeglicher "sehr-zufrieden"-Urteile. Hierin spiegelt sich vor allem die Unmöglichkeit für die Tandems, den Stammgruppen die Unterstützung zuteil werden zu lassen, die sie benötigen. Hier besteht also noch ein erhebliches Ressourcendefizit, das wir aber nicht allein durch eine Aufstockung der Tandems ausgeglichen sehen möchten, sondern durch eine stärkere Selbsttätigkeit und kollegiale Unterstützung in regionalen BeSTe-Lernwerkstätten – siehe Kapitel "6.3.6 BeSTe-Werkstätten". Abgesehen von dieser relativen (Un-) Zufriedenheit hat sich aus Sicht der Tandems das Gros der rund 200 Stammgruppen gut entwickelt. Dazu wurden die Tandems gebeten, die Zahl der Stammgruppen in ihren BeSTe-Schulen zu schätzen, die sich so gut entwickelt habe, wie die "stärkste Stammgruppe der Schule" - siehe "Abbildung 2-7: Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt ha-

³¹ Vollerhebung bei allen BeSTe-Schulen durch die Tandems; Aussagen zum Unterricht bezieht sich auf die stärkste Stammgruppe der Schulen, d.h. die Spitze der Stammgruppen in 64 Schulen (Juni 2008)

ben". Auch wenn die Anteile von Tandem zu Tandem zwischen rund 25% und 100% schwanken (linkes Liniendiagramm), werden immerhin 60% aller BeSTe-Stammgruppen dem GUT-Segment zugeordnet (rechtes Kuchendiagramm). Die Unterschiedlichkeit der Qualitätsbeurteilung deutet darauf hin, dass die Tandems unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anwenden, obwohl sie alle gemeinsam sowohl an der Entwicklung der TQSE wie auch an der schlanken Version "Checkliste Schuleingangsphase" beteiligt waren.

Solange die Arbeit der Tandems vor allem im Anwerben und "Auf-den-Weg-bringen" besteht, ist diese Maßstabsvielfalt unerheblich. Sobald aber ein zusätzlicher Aufgabenfokus, die Anhebung der Aufgabenqualität – siehe das folgende Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt" – von den Tandems übernommen wird, bedarf es einer Standardisierung der Unterrichtsqualitäts-Beurteilung. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde mit der Entwicklung der "Checkliste Schuleingangsphase" bereits vollzogen.

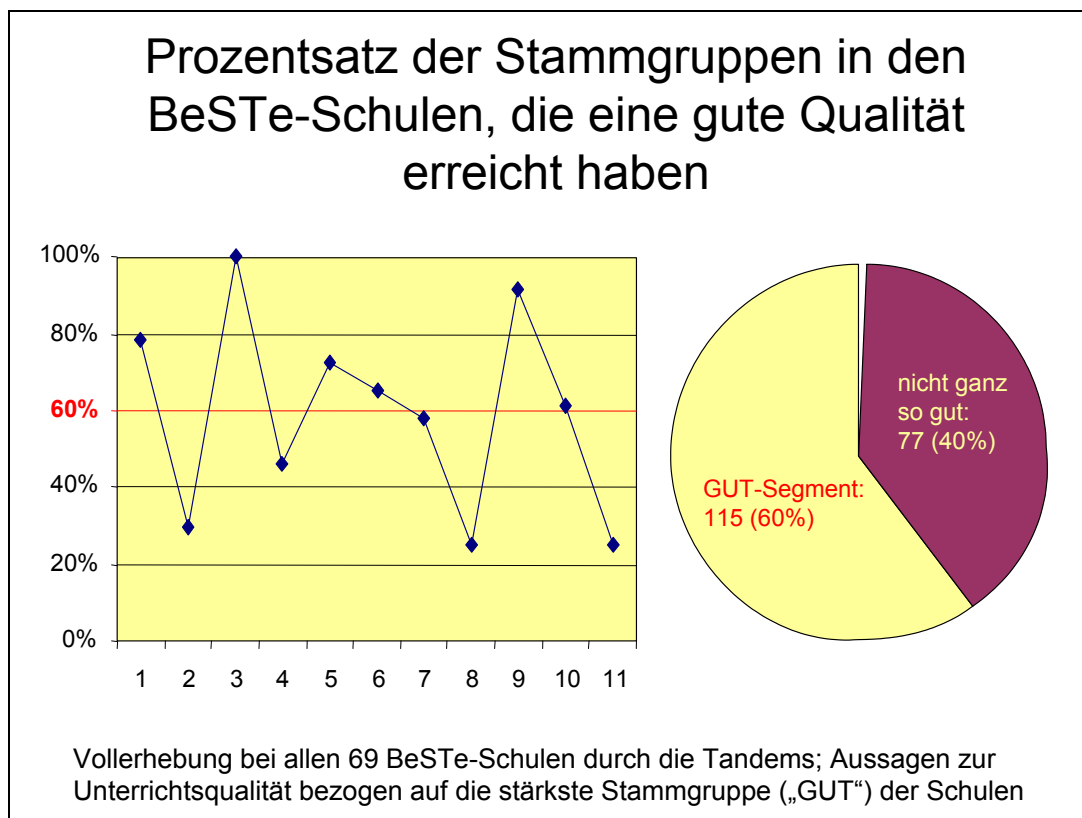


Abbildung 2-7: Anteil der Stammgruppen, die sich relativ gut entwickelt haben

Was steckt, abgesehen von der Urteilsvarianz, im Detail hinter dem Gesamturteil der Tandems? - Gefragt nach der *Organisation der Jahrgangsmischung* in den Stammgruppen urteilten die Tandems:

- an 67% der Schulen ist Jahrgangsmischung in mehr als der Hälfte der Zeit umgesetzt
- darunter 50% in den Kernfächern
- die Kinder kennen sich mit Jahrgangsmischung gut aus (93%)
- die Kinder sitzen jahrgangsgemischt (90%)

aber:

- 35% der Stammgruppen haben noch Abteilungsunterricht

An diesem Beispiel wird deutlich, dass selbst zu dem doch relativ einfachen, organisatorischen Problem der Jahrgangsmischung noch besser aufgeklärt werden muss. Allerdings fehlt es auch hier wie insgesamt an Informationsmaterial³², an Möglichkeiten zum Lernen durch Besuchen, an kollegialer Beratung, an Lernwerkstätten und a.v.a.m. Ein weiteres Detail zur Unterrichtsbeurteilung betrifft die Organisation der *Öffnung des Unterrichts* – siehe "Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?". Auch dieses Urteil bezieht sich auf die beste Stammgruppe jeder Schule. Aus Sicht der Tandems befindet sich die Unterrichtsorganisation in Entwicklung:

- es gibt ein Helfersystem bei 70% der Stammgruppen, allerdings sind davon nur 32% lernbezogen
- bei 38% der Stammgruppen wurde die Schulbuchorientierung gegenüber einem spiral-förmigen Aufbau überwunden (d.h. bei 62% noch nicht)
- 97% der Lehrerinnen und Lehrer beobachten Kinder bei der Auswahl der Aufgaben und beraten sie

BeSTe-LehrerInnen organisieren die Öffnung ihres Unterrichts überwiegend über die organisatorische und technische ("methodische") Öffnung – "Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?". Das heißt, die Kinder sind am organisatorischen Ablauf der Unterrichtsstunden beteiligt und können zwischen verschiedenen Formen des Lernens wählen – die methodische Öffnung setzt die organisatorische voraus.

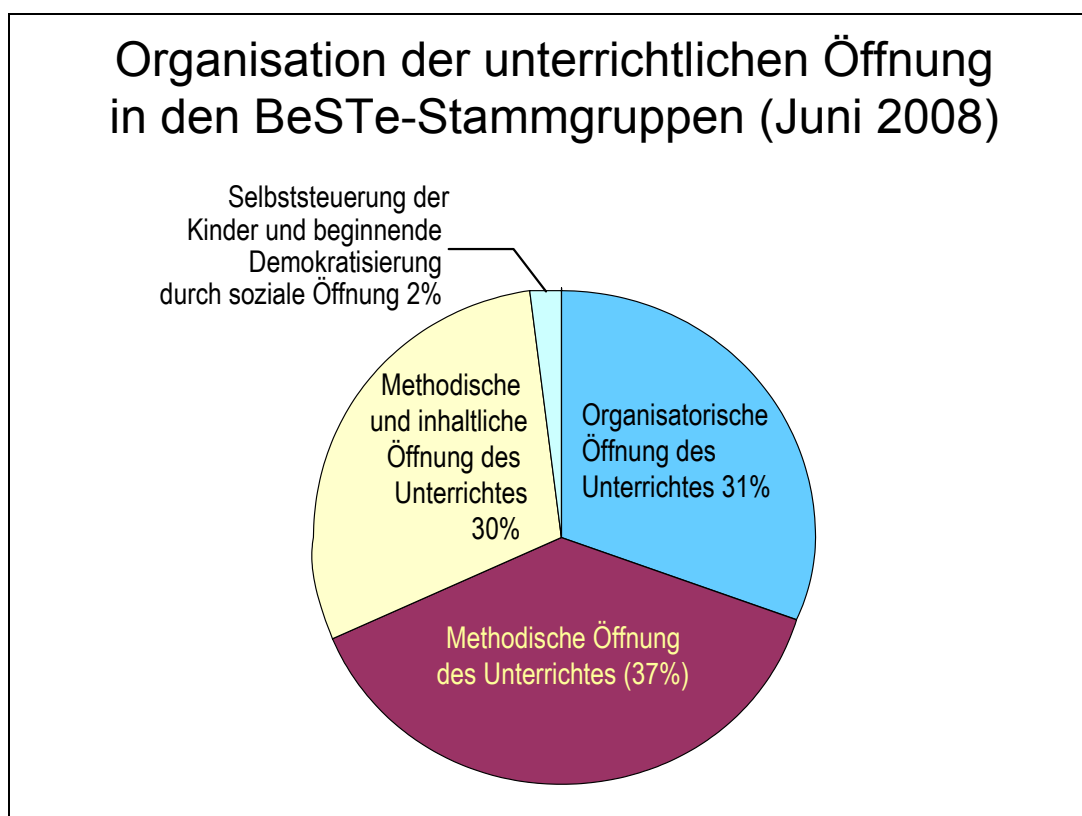


Abbildung 2-8: Wie organisieren BeSTe-LehrerInnen die unterrichtliche Öffnung?

³² Die FLEX-Handbücher bieten gar keine Hilfen zur Organisation der Jahrgangsmischung, die TQSE-Homepage liefert nur allgemeine Ziele und Kriterien, aber keine konkreten Organisationsvorschläge, das Kapitel "3.5 Staatliche Grundschule 'Karl Zink' Ilmenau: Jahrgangsgemischtes Lernen – Chancen für alle Kinder" beschreibt eher, dass es geht als wie es geht.

Aufgrund dieser Unterrichtsöffnung gehen die Kinder gerne zur Schule und genießen das selbstgesteuerte Lernen in der Klassengemeinschaft. Dabei bilden sie nicht nur lernmethodische, sondern auch soziale Kompetenzen aus - ein hervorstechendes Merkmal des Klassenklimas und der Schülerkooperation in den aktuellen Schuleingangsphasen-Vorhaben³³.

In welchem Maße erreichen die BeSTe-Stammgruppen-Lehrkräfte dieses unterrichtliche Lernniveau? - Die Tandems beschrieben ihr diesbezügliches Urteil auf der Basis von sieben Fragenkomplexen der "Checkliste Schuleingangsphase", Punkt "1.2 Lernen in der Schuleingangsphase". Hier die wichtigsten Befunde - in der besten Stammgruppe jeder Schule:

- die Aufgabenqualität ist zwar niveaudifferenziert, aber noch nicht kompetenzorientiert
- 50% bieten mindestens 3 Niveaustufen an
- 33 % der Lehrkräfte begründen die Förderung auf der Basis von individueller und curricularer Bezugsnorm
- dennoch ist das Aufgabenangebot nur bei 14% sachlogisch und entwicklungsbezogen aufbereitet
- nur noch 13% arbeiten rein buchorientiert und differenzieren kaum
- aber auch nur 13% stellen kompetenzorientierte, offene Aufgaben zur differenzierten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand
- in 17% der Stammgruppen arbeiten Kinder jahrgangsunabhängig auf verschiedenen Niveaustufen am gleichen Gegenstand

Die Individualisierung des Unterrichts qua Differenzierung der Aufgaben und der Förderung macht also gute Fortschritte, auch wenn der "Gipfel" der sachlogischen, entwicklungsbezogenen, kompetenzorientierten Aufgabenstellung und der jahrgangsunabhängigen Arbeit auf verschiedenen Niveaustufen am gleichen Gegenstand noch nicht erreicht wird. Die gemeinsame und dennoch differenzierte Arbeit setzt gemeinsame Themen voraus, damit die Kinder von unterschiedlichen Standpunkten aus sachliche Diskussionen über das führen, was sie gerade lernen. Diese Themen können als eine Art Hintergrund (zum Beispiel als Epochenthema) ausgeprägt sein oder als gemeinsame Arbeitsvorhaben, Projekte etc. Auch eine fachspezifische Anlage ist vor dem Hintergrund eines Spiralcurriculums denkbar.

Grundlage für eine solche Differenzierung und Individualisierung ist eine hinreichend aussagefähige Leistungserfassung, die zugleich die Lernausgangslage des Kindes für das nächste Angebot markiert. Sie muss daher zugleich so gestaltet werden, dass sie für eine effektive Unterrichtsplanung eine echte Hilfe darstellt. Die Formen der Leistungsdokumentation und die Unterrichtsmethoden korrespondieren folglich.

In der Summe bewegt sich nach Ansicht der Tandems die Erfassung, Dokumentation und Rückmeldung der Schülerleistung weg vom Notenbuch und hin zum individuellen Portfolio – siehe "Abbildung 2-9: Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?". Leistungsdokumentation muss aussagekräftig sein und das für unterschiedliche Zwecke. Entscheidend ist deshalb die Frage nach dem Nutzen der Leistungsdokumentation für die Gestaltung des Unterrichts, für die Kooperation von Schule und Eltern und für die Schüler selbst. Danach gefragt, bescheinigen die Tandems den BeSTe-Stammgruppen, dass das jeweilige System der Leistungsdokumentation in über 80% der Fälle für die Leistungsrückmeldung an Schüler, Lehrer und Eltern zweckdienlich ist und in fast drei Viertel aller beurteilten Fälle

³³ Dieser Befund findet sich auch in der Evaluationsstudie Carle / Metzen 2007 bzw. 2008: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?

wird der individualisierte Unterricht bereits durch die vorhandenen Ansätze individualisierter Leistungserfassung und Leistungsdokumentation unterstützt.

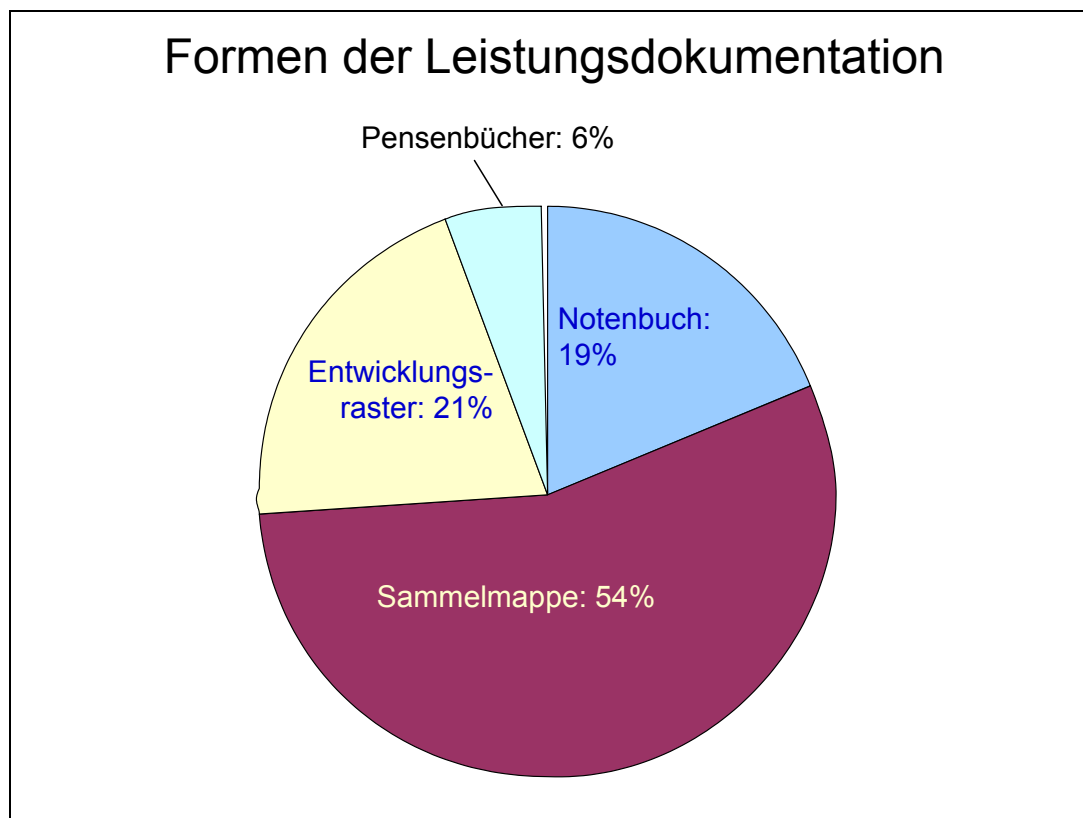


Abbildung 2-9: Welche Formen der Leistungsdokumentation nutzen die Stammgruppen?

Die "Checkliste Schuleingangsphase" ist eine Ergänzung des EVAS-Instruments und übergeht Aspekte, die nicht schuleingangsphasenspezifisch sind, folglich auch die Fragen nach der Rhythmisierung des Tagesablaufs in der Schuleingangsphase, da die Rhythmisierung des Tagesablaufs für die ganze Schule entwickelt werden muss. Daher wurde der Aspekt der Rhythmisierung auch nicht im Tandemfragebogen erhoben.

Der (über-) nächste Zacken des BeSTe-Sterns (vgl. Abb. 2-5) trägt den Titel "Mehrpädagogensystem". Wie beurteilen die Tandems das Funktionieren der Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Disziplinen der Schuleingangsphase? Ihre Einschätzungen waren durchaus positiv:

- alle im Team wollen die Zusammenarbeit (74%)
- es gibt echte Teamarbeit ("Kleines Team") (43%)
- alle Schuleingangsphasenteams der Schule sind untereinander vernetzt ("Großes Team") (31%)

Dennoch macht es stutzig, dass nicht einmal die Hälfte der BeSTe-Schulen stammgruppeninterne Teamarbeit ("kleines Team") institutionalisiert haben. Es stellt sich die Frage, wie die gemeinsame Planung in den übrigen Stammgruppen funktionieren soll? Auch dass 25% der Teams den Tandems signalisieren, dass sie die Zusammenarbeit nicht wollen, ist ein Befund, der auf eine Entwicklungslücke hinweist. Demgegenüber kann die Aussage, dass nur ca. ein Drittel der BeSTe-Schulen ein "großes Team" der gesamten StammgruppenpädagogInnen e-

tabliert hat, in dem die Stammgruppen vernetzt sind, auch darauf zurückgeführt werden, dass an kleinen Grundschulen diese Vernetzung nicht nötig ist, sofern es nur eine Stammgruppe in der Schuleingangsphase gibt.

Bezogen auf die zentrale pädagogische Funktion der Schuleingangsphase, die "Integration" funktioniert die Kooperation zwischen den verschiedenen PädagogInnendisziplinen aus Sicht der Tandems nicht ganz so gut, wenngleich in 59% aller BeSTe-Schulen interdisziplinäre Teamberatungen stattfinden³⁴:

- gelegentliche Hinweise der Förderschullehrkräfte zur Förderung an die Grundschullehrkräfte (31%)
- regelmäßige Teamberatung zwischen Förderschullehrkräften und Grundschullehrkräften (41%)
- regelmäßige Teamberatung von Förderschullehrkräften, Grundschullehrkräften und ErzieherInnen (25%)
- gemeinsame(r) Teamberatungen und Teamunterricht (3%)

Insgesamt deuten diese Beobachtungen darauf hin, dass die neue Rolle der FörderschullehrerInnen im Transferprojekt wie in den Stammgruppen noch nicht klar genug ausgebildet und etabliert ist. Auch in anderen Kontexten – etwa während der Tandemschulungen – trat diese Problematik zutage. Schließlich bedeutet gemeinsamer Unterricht für die FörderschullehrerInnen eine erhebliche Umstellung. Die Problematik ist auch in der Fachliteratur ausgiebig beschrieben, nicht jedoch mögliche Lösungen.

Der wichtigste Partner zur Gestaltung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule, für das Gelingen der Integration und für die Kontinuität des Thüringer Bildungsplanes für Kinder bis 10 Jahre³⁵ sind die Kindertagesstätten / Kindergärten. Wie beurteilen die Tandems die Kooperation der Schuleingangsphasen mit den Kindergärten? – Hier die Einschätzungen:

- Grundschule gibt Kindergarten Empfehlungen (4%)
- Kindergarten und Grundschule beraten partnerschaftlich, was die "Schulkinder" schon können (33%)
- gegenseitige Hospitationen der PädagogInnen (39%)
- gemeinsame Leitlinie mit Aktivitätenplan, an dem die gemeinsamen Aufgaben sichtbar werden (24%)

Angesichts der noch im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ deutlichen institutionellen Separierung zwischen Kindergarten und Schule stimmen die Einschätzungen der Tandems optimistisch. Nach nicht einmal drei Jahren Aufbauarbeit orientieren sich schon ein Viertel der BeSTe-Schulen an gemeinsamen pädagogischen Leitlinien mit den Kindergärten.

Nicht ganz so positiv stimmt die Einschätzung der Tandems zur Kooperation zwischen Schulen und Eltern:

- Eltern werden lediglich informiert (69%)
- es gibt ein Konzept mit unterschiedlichen Formen der Elternbeteiligung, das von den Eltern angenommen wird (31%)

³⁴ Frage: In wie weit unterstützt die Zusammenarbeit im Team die Lehrpersonen bei Umsetzung der integrativen Förderung von Kindern?

³⁵ siehe: Thüringer Kultusministerium 2008: Thüringer Bildungsplan...

Die meisten Schulen informieren die Eltern gut. Schon heute gibt es in fast einem Drittel der BeSTe-Schulen ein ausformuliertes Elternbeteiligungskonzept. Trotzdem reicht dieser Stand noch nicht aus. Jede Schule, die die integrative Schuleingangsphase einführen möchte muss, um erfolgreich zu sein, alle Eltern nicht nur über das Konzept informieren, sondern auch die Mehrheit der Eltern überzeugen und für eine aktive Kooperation mit der Schule gewinnen.

Im Kontext der BeSTe-Sternzacke "Gemeindearbeit / Öffentlichkeitsarbeit" wird nach der Kooperation mit dem für Zurückstellungen mitverantwortlichen Schulmedizinischen Dienst (SMD) gefragt. Nach Meinung der Tandems ist diese Kooperation noch nicht sehr weit gediehen:

- Kontakt nur im Bedarfsfall, wenn Zurückstellungsempfehlungen ausgesprochen wurden (60%)
- SMD kennt die Arbeitsweise der Schule, das beeinflusst seine Zurückstellungsempfehlungen (27%)
- SMD ist Teil des multiprofessionellen Teams, das zu Schuleintritt darüber berät, wie ein Kind gefördert werden kann (13%)

Die traditionelle Tätigkeit des Schulmedizinischen Dienstes widerspricht dem Gedanken der integrativen Schuleingangsphase insofern, als es die Aufgabe der Schulmediziner war, Kinder zu identifizieren, die aufgrund bestimmter Merkmale nicht (zeitgerecht) in die Grundschule eingeschult werden sollten. Ihre Rolle im neuen System, in dem Zurückstellungen unterbleiben und alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden sollen, ist noch immer unklar. Immerhin ist es schon gelungen, mit einer beachtlichen Zahl an SchulmedizinerInnen zu kooperieren. Auch dieser Befund entspricht den Erwartungen aus dem Schulversuch, widerlegt aber auch Beharrungsbefürchtungen. Kooperation ist machbar.

Die Diagnose des pädagogischen Entwicklungsniveaus der BeSTe-Schulen fällt summa summarum sehr unterschiedlich aus. Unter anderem liegt das daran, dass diese Diagnose eine Momentaufnahme der verschiedenen schulischen Entwicklungswege darstellt. Ein zusammenfassendes Urteil kann nur den zurückgelegten Weg erfassen, nicht den noch nicht erreichten Gipfel. Die Wegstrecke aller BeSTe-Schulen ist in der Summe beachtlich, ein Kompliment für die PädagogInnen in den BeSTe-Schulen und für die Kompetenz und das Engagement der Tandems. Für die nächste Phase des Schulentwicklungsvorhabens ist diese Entwicklungsleistung ermutigend: Die Investition in die Schuleingangsphase lohnt sich, für Kinder, Eltern, Lehrkräfte und auch für das gesamte Schulsystem.

2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt³⁶

Obwohl wir keinen umfassenden Zugang zu den BeSTe-Grundschulen hatten, lassen die vereinzelten Einblicke, Äußerungen der Schulamtsverantwortlichen, der Tandems und der Schulleiter den Schluss zu, dass die SchulleiterInnen eine Schlüsselrolle (Gatekeeper)³⁷ für die Be-

³⁶ Die folgende Zusammenstellung wurde im Wesentlichen aus den Erfahrungen im Projekt "Veränderte Schuleingangsphase" erarbeitet. Ergänzt wird sie durch einige Ergebnisse aus der Auswertung von Schulleitungsinterviews, sowie aus den BeSTe-Schulleiter-Tagungen in 2006 und 2007. Die Arbeitsgruppen-Diskussionen der ersten Schulleitertagung wurde videografiert und anschließend transkribiert sowie kategorial ausgewertet

³⁷ Siehe dazu den grundlegenden Artikel von Birger Priddat (2000) zur Rolle des Vertrauens in modernen Organisationsentwicklungsvorhaben; zur Gate-Keeper-Rolle siehe Carle 2004a: Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung

reitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase spielen. Dieser zusammengefasste Befund soll im Folgenden dadurch erläutert werden, dass wir die Kernaufgaben der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase kurz beschreiben.

Die Veränderung der Schuleingangsphase in Richtung Jahrgangsstufen-Mischung, Stammgruppen-Kurs-Prinzip sowie die Gestaltung des Mehrpädagogensystems stellen erhebliche Eingriffe in die schulischen Abläufe dar. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer können diesen gesamten Veränderungsprozess nicht bewältigen. Schuleingangsphase betrifft die ganze Grundschule und zudem die Förderschule und die Eltern. – Daraus resultiert die wichtigste Aufgabe: Die Schulleitung öffnet die Tür für die Veränderung - oder hält sie geschlossen - und gibt Anstöße, damit trotz des Alltagsgeschäftes eine Erneuerung einsetzen kann. Die Schulleitung schafft das Start-Vertrauen des Kollegiums wie der Eltern und Schüler für das Einlassen auf das schwierige, langwierige und grundlegende Schulentwicklungsvorhaben "Schuleingangsphase". SchulleiterInnen kommt für die Einführung der Schuleingangsphase also zuerst und vor allem diese Gatekeeper-Rolle zu. Zu ihren weiteren Aufgaben gehören nach der Türöffnung: Management-, Führungs-, und Qualitätssicherungsaufgaben. Inhaltlich ist die Schulleitung für die Personalentwicklung, das Wissensmanagement, die Gestaltung der Abläufe in der Schule und die Zusammenstellung der Stammgruppenteams ebenso zuständig, wie für die Budgetverwaltung und die Vertretung der Schule nach außen.

2.3.1 Organisatorische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung³⁸

Managementaufgaben zur Sicherstellung eines reibungslosen und effektiven Ablaufs in der Schule machen einen Großteil der Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern aus, besonders in Entwicklungsprozessen. Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss den Alltagsbetrieb aufrecht erhalten und zusätzlich Zeit, Raum und Budget für den Entwicklungsprozess zur Verfügung stellen, auch beschaffen: Notwendige Förderanträge und Konzepte sind zu schreiben, Prioritäten zu setzen (Lehr- / Lernmittelfonds, Personalstunden), eine lang-, mittel- und kurzfristige Anschaffungsplanung ist zu tätigen, Statistiken sind zu führen, Berichte zu schreiben etc.

Die Arbeitsplanung muss die Rhythmisierung, die Kooperation im Team und das gewählte Lerngruppenorganisationsprinzip (z.B. Stamm-Kurs-Prinzip) berücksichtigen. Arbeitsbedingungen für die Teamarbeit müssen so gestaltet sein, dass sie kooperationsförderlich sind. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sollte in der Schule möglich werden, Räume für Absprachen, Arbeitsplätze und Arbeitsmittel wie PC, Laminiergerät, Kopiergerät etc. sollten dafür zur Verfügung stehen.

Schule leiten, erfordert systematische Arbeit unter Zuhilfenahme von Methoden des Projektmanagements, eine professionelle Zeit- und Terminplanung. Die Pläne dürfen nicht nur erstellt, sie müssen auch überwacht werden. Die Dokumentation des Projektverlaufs ermöglicht es, Fehler zu erkennen und im Prozess umzusteuern. Personalgespräche werden nötig, zahlreiche Sitzungen und Besprechungen fallen mit der Einführung des neuen Modells in und außerhalb der Schule an. Beschlüsse müssen protokolliert werden. Das künftige Personal der Schuleingangsphase hat ein Recht auf gute Information.

Organisieren und Delegieren gewinnen an Bedeutung. Es hat sich für Schulleiterinnen und Schulleiter als große Schwierigkeit herausgestellt für ihre eigene Arbeit ein Zeitmanagement einzuführen (siehe vor allem Carle / Berthold 2007). Am Anfang der Umstellung wird jedoch der zeitliche Engpass zu großen Teilen bei der Schulleitung liegen. Die zur Verfügung

³⁸ auf der TQSE-Homepage finden sich Handreichungen zu den Aufgaben der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess: <http://www.tqse.uni-bremen.de/checklisten/beratung.html> (Stand 2008_10)

stehende Leitungszeit sollte deshalb auch für Leitung ausgeschöpft und nicht für andere Zwecke eingesetzt werden.

Führungsaufgaben

Wichtigste Führungsaufgabe zu Beginn des Veränderungsprozesses ist die Entwicklung von Visionen vor dem Hintergrund des Zielmodells der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase, das Inspirieren und Gewinnen der Lehrerschaft. Möglichst viele Kolleginnen und Kollegen sollten hinter dem Vorhaben stehen, da es Auswirkungen auf die ganze Schule hat. Die Absicherung durch Beschluss der Schulkonferenz ist anzuraten, wobei dies in BeSTe sowieso verpflichtende Voraussetzung zur Einrichtung der Schuleingangsphase ist.

In größeren Schulen können Führungsaufgaben, wie auch Managementaufgaben, zumindest teilweise an eine Steuergruppe o. ä. delegiert werden. In kleinen Schulen hat sich dieses Modell nicht bewährt. Wichtig ist jedoch auch hier, dass eine Projektleitung eingesetzt wird, die Aufgaben eigenverantwortlich und arbeitsteilig mit der Schulleitung übernimmt.

Die Schulleitung muss über Ergebnisse des Veränderungsprozesses in der Schuleingangsphase immer gut informiert sein. Sie muss nach innen und außen sichtbar hinter dem Gesamtkonzept der Veränderung beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und zu den Erneuerungen des Anfangsunterrichts, zur Jahrgangsmischung sowie zum Integrationsgedanken stehen.

Trotz all dieser Aufgaben hat es sich als günstig erwiesen, wenn die Schulleitung zunächst selbst in irgendeiner Form in den Unterricht der Schuleingangsphase eingebunden war³⁹. Die unterrichtlichen Veränderungen konnten so unmittelbar erlebt werden. Zumindest aber sollten die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter offene Unterrichtsformen praktizieren, damit sie einschätzen können, was es zu entwickeln gilt und auch in der Unterrichtsentwicklung richtungsweisend tätig werden können. Bei Bedarf ist eine eigene fachliche Fortbildung anzustreben. Nicht zuletzt benötigt die Schulleitung eine klare Vorstellung davon, wie die Schuleingangsphase in zehn Jahren aussehen soll und welche Konsequenzen das für die Entwicklung der ganzen Schule nach sich zieht.

Wissensmanagement

Wissensmanagement ist Teil der Qualitätsentwicklung. Dass es hier mit besonderer Priorität aufgeführt wird, ist der Tatsache geschuldet, dass die modernen Formen des Wissensmanagements bisher im schulischen Bereich noch wenig verbreitet sind und in ihrer Bedeutung unterschätzt werden. Pädagogisches Wissen ist ein entscheidender Faktor der Schulentwicklung. Voraussetzung für ein sinnvolles Wissensmanagement ist, dass sich die Schule explizite Ziele gesetzt hat. Mit Hilfe von Wissensmanagement, lässt sich das nötige pädagogische Wissen ermitteln, das vorhandene Wissen "inventarisieren", neues Wissen entwickeln, Wissen teilen, anwenden und bewerten. In der Schule gehen wir heute genauso schlecht mit unserem professionellen Wissen um, wie in anderen Betrieben:

- Pädagoginnen und Pädagogen erreichen ein vergleichsweise hohes Ausbildungsniveau, aber sie finden nur selten Gelegenheit, dieses Wissen anzuwenden.
- Am meisten lernen Schulen in Projekten, aber die Lehrerinnen und Lehrer in diesen Projekten dokumentieren ihre Erfahrungen nur unzureichend und können sie dementsprechend auch nur in geringem Maße weiter geben.

³⁹ Problematisch war diese Einbindung im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" nur dann, wenn es in den Kollegien noch nach der Einführung des Modells Fraktionen für und wider die Schuleingangsphase gab und die Schulleitung eher vermittelnde Funktion zwischen den Interessengruppen einnehmen musste.

- Im Schulamt gibt es für jede Frage einen Experten, aber es ist den meisten Interessierten nicht bekannt, wie man ihn findet.
- Die Schule beschäftigt sehr gute Leute, aber sie verliert sie bei der nächsten Gelegenheit an andere Schulen oder an eine Behörde.
- Schule weiß Vieles über alles Mögliche, aber nur sehr wenig über sich selbst.
- Wir fordern andere dazu auf, ihr Wissen mit uns zu teilen, aber behalten besonders gute Entwicklungen für uns.
- Wir arbeiten im Team, besuchen andere Schulen, tauschen uns aus, um von anderen zu lernen, kennen aber unsere Lernziele nicht (adaptiert nach Probst u.a. 1998).

Um das benötigte Wissen für die Einführung der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase zu ermitteln, muss zunächst die Strategie der Schule so deutlich formuliert werden, dass sie daraus ableiten kann, welches Wissen sie benötigen wird. Bei auftretenden Engpässen im Veränderungsprozess wird dann grundsätzlich auch die Frage gestellt, welches Wissen zu ihrer Lösung erforderlich ist. Die Schule sollte manchmal auch die umgekehrte Strategie verfolgen und fragen, wie sie mit dem vorhandenen Wissen und Können im Kollegium die entdeckten Engpässe lösen kann. Um heraus zu bekommen, welches Wissen benötigt wird, sollte auch die Frage gestellt werden, welches Wissen nicht mehr benötigt wird (z.B. ausleseorientierte Gutachten schreiben) und welches neue Wissen stattdessen erforderlich ist (z.B. Lernprozessdokumentation mit Fördervorschlägen, die in der Grundschulklasse verwirklicht werden können).

Wichtig für den Einsatz des vorhandenen Wissens ist, dass man weiß, was man weiß. Das lässt sich zum Beispiel in Abgrenzung zu anderen Schulen herausarbeiten: Auf welchen Gebieten besitzen wir gegenüber anderen Schulen besonderes Wissen (und Können). Aber auch den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen sollte bekannt sein, wer in der Schule welches Spezialwissen einbringen kann, damit sie es anfragen können, wenn sie es benötigen. Wenn ein spezielles pädagogisches Problem oder eine spezifische Aufgabe auftritt, sollte jeder in der Schule wissen, wer intern oder im Umfeld der Schule (z.B. im Unterstützungssystem) zur Lösung Erfolg versprechend einbezogen werden kann.

Wissen ist auch in Form von schriftlichen oder materiellen Werken vorhanden. Jeder in der Schule sollte wissen, wo er suchen muss, um ganz bestimmte Dinge zu finden (z.B. Bücher, Ordner, Karteien, Diagnostikmaterial, Arbeitsblätter, Stoffverteilungsplan, Wochenplanvorlagen, Unterlagen über Kinder, Lern- und Leistungsbeobachtung). Man kann das mit Blick auf die Klassensituation so gestalten, dass der aktuelle Stand der Arbeit in einer Klasse so aufbereitet ist, dass eine Vertretungskraft sich zurechtfindet. Hierfür ist das Lerngruppenteam verantwortlich. Die Schulleitung überprüft das.

Wenn die Schulleitung zu Beginn der Einführung eine Bestandsaufnahme zu vorhandenem Wissen im Bezug zu den neuen Anforderungen initiiert, dann ist es wichtig, dass die Kolleginnen und Kollegen auch zu den entdeckten Wissenslücken stehen und versuchen, sie zu schließen. Aber nicht in jedem Falle ist es sinnvoll, dass Fortbildungen besucht werden und Expertise selbst entwickelt wird. Man könnte sich im Einzelfall auch Expertinnen bzw. Experten an die Schule holen, die die Lücke schließen.

Um die neuen Erfahrungen mit der Schuleingangsphase nicht versickern zu lassen, sollte die Schule über formale Wissensentwicklungsprozeduren verfügen, z.B. Pilotprojekte mit denen untersucht wird, welche Varianten bessere Ergebnisse bringen u.a. m. Es ist also nötig, dass das Kollegium sich in schulinterne kleine Forschungsprojekte begibt (Aktionsforschung). Eine weitere Möglichkeit eröffnet sich, wenn die Schule gute Kontakte zu Forschungsinstitutionen (Universitäten) und anderen Spezialeinrichtungen (Lehrerfortbildungsinstitute, Bera-

tungsstellen) pflegt, die relevantes Wissen zur Verfügung stellen können und die Schulen bei der Wissenssammlung und -dokumentation unterstützen.

Bei der Einführung der Schuleingangsphase arbeiten Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams (Förder- und GrundschullehrerInnen, HorterzieherInnen...) zusammen. Sie bringen unterschiedliche professionsspezifische und persönliche Kompetenzen mit. Es hat sich bewährt, Teams gemischt zusammen zu stellen. Allerdings ist es dann erforderlich, im Stundenplan Kooperationszeit auszuweisen und die Teams auf den Wert der unterschiedlichen Sichtweisen aufmerksam zu machen. Gute Zusammenarbeit erfordert zudem Regeln (Arbeits- und Zeitstrukturen) und das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung.

Vertretung der Schule nach außen

Zur Vertretung der Schule nach außen gehören Verhandlungen mit Behörden, Eltern, Vereinen, Verbänden, Kirchen und anderen Schulen, sowie dem schulärztlichen Dienst, technischem Personal und anderen Fachstellen. Dazu ist die Entwicklung einer Außendarstellung der Schule, die ihr Profil verdeutlicht, hilfreich. Schulen sind im Allgemeinen kaum erreichbar. Zu einer guten Außendarstellung gehören auch regelmäßige Öffnungszeiten, Sprechzeiten, Anrufbeantworter, E-Mail-Adresse und Homepage.

Es stellt eine große Herausforderung an die Schulleitung dar, die Außendarstellung der Schule professionell zu managen und das neue Modell der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase zu vertreten und bekannt zu machen.

Für alle diese Aufgaben ist es sinnvoll, transparente Arbeitsstrukturen zu schaffen und diese zu veröffentlichen, z.B. in einem Informationsblatt, das zum Schuljahresbeginn an Eltern, Lehrerinnen bzw. Lehrer, Schülerinnen und Schüler etc. ausgeteilt wird (Kröner 2004), Zuständigkeiten können auf einer Organigramm-Tafel im Gebäude, evtl. mit Foto der jeweiligen Person versehen, dargestellt werden oder auf einer Website der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. So wird transparent, was in der Schule passiert, im Unterrichtsalltag ist eine solche Zusammenstellung ein Gerüst, das für Klarheit sorgt.

2.3.2 Pädagogische Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung

Vor Beginn des Veränderungsprozesses ist es notwendig, die Ausgangslage der eigenen Schule zu überprüfen: Inwieweit sind die Grundsäulen der flexiblen, klassenstufenübergreifenden und integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase (Rhythmisierung, offene Lernformen, z.B. Wochenplanarbeit, Teamfähigkeit, Motivation für Veränderung, besondere Qualifikationen und Professionen, Personalkontinuität, Möglichkeit der Kooperation mit Förderschulen) an der Schule vorhanden?

Auf der Basis der Ausgangslage kann dann kooperativ ein Konzept entwickelt bzw. das bestehende Schulkonzept erweitert werden. Die Schulleitung bindet das Kollegium in den Entwicklungsprozess ein. In Folge ist es ihre Aufgabe, das entstandene Konzept in der Schule und nach außen zu kommunizieren. Ziel muss es am Anfang sein, einen Minimalkonsens zu finden, der in der Lage ist, die Veränderung zu tragen.

Aus der konzeptionellen Arbeit heraus sollte in großen Schulen eine Steuergruppe, Projektgruppe o. ä. für den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess initiiert und gefördert werden. Arbeit, Informationen und Erfahrungen dieser Gruppe müssen mit Unterstützung der Schulleitung transparent gemacht werden (Gesamtkollegium, Eltern, Gemeinde). Sie unterstützt die Gruppe durch passendes Zeit- und Personalmanagement. Das Gleiche gilt für die Projektleitung, die einzurichten ist, damit die Leitungsaufgaben im Veränderungsprozess näher am Leistungsprozess liegen und auf mehrere Schultern verteilt sind. Erforderlich ist ein

guter Kontakt zu der Personal gebenden Stelle, um für die Steuerungsarbeit Anrechnungsstunden auszuhandeln.

In der Kommunikation nach innen und außen ist auf Begriffsklarheit zu achten, dies sicher zu stellen, hat sich als bedeutsame Aufgabe der Schulleitung erwiesen. Schnell kommt es sonst zu Missverständnissen und zudem ist es einfacher Neues mit gemeinsamen Begriffen zu kommunizieren. Das trägt Diskussionen und Entscheidungsprozesse.

Neue Aufgaben der Schulleitung im Rahmen der Qualitätsentwicklung sind die Steuerung des Erfahrungsaustauschs zwischen den Mitgliedern des Kollegiums, das Coaching, die Arbeit als Unterrichtsbegleitung (Hospitationen innerhalb der eigenen Schule), die Kooperation mit externer Schulbegleitung oder Inspektion und das Wissensmanagement.

Organisation des Unterrichtsangebots

Zu den Aufgaben der Schulleitung gehören die Gestaltung der Stundentafel, die Planung des Personaleinsatzes, die Teamgestaltung, die Zeitplanung, insbesondere aber auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Evaluation des Prozesses.

Zur Organisation und Entwicklung des Unterrichtsangebots in der Schuleingangsphase ist es zuerst erforderlich, die Ausgangslage der Schule zu prüfen, um die vorhandenen Ressourcen sinnvoll einzusetzen. Weitere Aufgaben der Schulleitung kommen hinzu. Die folgende Frageliste gibt einige Anhaltspunkte für die Arbeit der Schulleitung hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung.

- Welche auf Unterricht in sehr heterogenen Gruppen bezogene Kompetenzen gibt es an der Schule?
- Welches Unterrichtsangebot wäre nach dem neuen Modell abzudecken?
- Wie können alle Möglichkeiten der Stundenbeantragung ausgeschöpft werden?
- Welche Teams können zusammengestellt werden?
- Besteht Bereitschaft der betreffenden Kolleginnen bzw. Kollegen zur Kooperation?
- Wie können die SonderpädagogInnen bzw. die SonderpädagogInnen oder die HorterzieherInnen so eingesetzt werden, dass in den Teams gemeinsame Reflexionszeit im Stundenplan eingeplant werden kann, ohne dass Wartezeit entsteht?
- Wie kann Zeit für Unterrichtsentwicklung gewonnen werden?

Daneben sind folgende Punkte zu beachten:

- Die Entwicklung einer Strategie, mit der verhindert wird, dass Öffnung des Unterrichts in einer Absenkung des Anspruchsniveaus mündet.
- Die Entwicklung eines schulinternen Lehrplans im Kollegium ist anzustoßen, Fortbildung dazu anzuregen.
- Der Prozess der Lehr-Lernplanung vom staatlichen Bildungsplan (Lehrplan, Rahmenrichtlinien, Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre) über den schulinternen Lehrplan, den Stoffverteilungsplan bis zum individualisierten Wochenplan ist transparent zu machen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Leistungsdokumentation zu verdeutlichen.
- Es ist herauszustellen, dass gemeinsamer, binnendifferenzierter Unterricht einen jahrgangsstufenübergreifenden schulinternen Lehrplan in Form eines Spiralcurriculums erfordert.

Letztendlich ist die Unterrichtsqualität zu sichern über regelmäßige Unterrichtsbesuche, Gespräche über Qualität von Lernprozessen der Schüler bzw. Schülerinnen und über die Qualität des Lehrangebots. Vergleichsarbeiten sind auszuwerten und die Ergebnisse rückzukoppeln.

Pädagogische Qualifizierung und Personalentwicklung

Zur Personalentwicklung gehören die Qualifizierung, die Rekrutierung, der sinnvolle Einsatz von Personal, eine langfristige Qualifikationsstrategie, eine Wissensmanagementstrategie (s. o.), die Kontrolle der Arbeit und Personalgespräche zur persönlichen Weiterentwicklung der Mitarbeiter bzw. Mitarbeiter für die flexible, klassenstufenübergreifende und integrative Schuleingangsphase. Es stellen sich der Schulleitung die folgenden Fragen:

- Welche Kompetenzen gibt es an der Schule?
- Welche Kompetenzen müssen noch zusätzlich an der Schule entwickelt werden (Schulamt, Ausschreibung)?
- Wie kann das vorhandene und das künftige Personal optimal eingesetzt werden?
- Wie kann Kontinuität im Entwicklungsprozess gesichert werden (Vetorecht bei Abordnungen, Generationenwechsel berücksichtigen)?

Als Aufgaben ergeben sich daraus für die Schulleitung:

- Die Entwicklung einer mehrjährigen Personalentwicklungsstrategie, mit der das Qualifikationsniveau des schulischen Personals nachhaltig angehoben werden kann
- Die Entwicklung eines Konzepts des Wissenstransfers an der Schule
- Die Organisation der Fortbildung
- Die Einbindung des Unterstützungssystems, ggf. der eigenständige Aufbau eines solchen

Notwendig ist als Rahmung die Entwicklung einer neuen, inhaltlichen Konferenzkultur an der Schule. Das funktioniert, wenn man Gestaltungsspielräume, die Vorschriften und Gesetze lassen, nutzt und z.B. unterschiedliche Typen von Konferenzen einrichtet, ihr Ziel und ihre Zusammensetzung angemessen bestimmt (z.B. Arbeitsgruppe, Initiativgruppe, Gremium - siehe Pullig 2004).

Ein besonderes Problem bildet nach wie vor die Frage der Personalfluktuations im Schulsystem. Hierzu haben wir im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase umfangreiche Erhebungen angestellt. Tatsächlich führt das Verschieben von Personal (Regelschule, Hort) nicht nur zu einer enormen Unruhe an den Schulen, es stellt sich auch hier der bereits erwähnte Effekt ein, dass die mühsam aufgebaute Erfahrung der Schule mit jedem Wechsel verloren geht. Mit der Aussicht ein langfristig angelegtes Schulentwicklungsvorhaben bei laufend wechselndem Personal bewältigen zu sollen, kann keine Schule gewonnen werden. Sisyphos-Arbeit übernimmt niemand freiwillig. Wie bereits im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase empfiehlt die Wissenschaftliche Begleitung, Schulen im Entwicklungsprozess von Umsetzungen auszunehmen. Alleine die Fluktuation durch Wegbewerbung und Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern macht den Schulen genug zu schaffen.

2.3.3 Konkrete Ansatzpunkte zur Unterstützung der SchulleiterInnen

Die Erfahrungen im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" und die Gespräche mit den BeSTe-SchulleiterInnen auf den Schulleitertagen in 2006 und 2007 haben sehr deutlich gezeigt, dass die Schulleitungen bei der Einführung der integrativen Schuleingangsphase vor vielfältigen, schwierigen und projektentscheidenden Aufgaben stehen. Grundschullehrerinnen bzw. -lehrer sind in erster Linie Lehrkräfte und nicht SchulentwicklerInnen, auch keine Projektmanager. SchulleiterInnen an Grundschulen führen ihre Schule eher wie eine große Fami-

lie, mit viel Liebe und Austausch, und weniger wie einen durchgeplanten Betrieb⁴⁰. Verstärkt wurden die Anforderungen an die Schulleitungen durch ihre teilweise nur geringfügige Freistellung für Schulleitungsaufgaben, besonders an kleinen Schulen sowie durch fehlende Schulentwicklungserfahrung bzw. die diesbezügliche Qualifikation.

Deutlich wird insgesamt, dass die förderlichen Bedingungen den Schulleitungen durchaus bekannt sind. Sie schätzen ihre eigene Rolle bei der Entwicklung als wichtig ein und kennen Ansatzpunkte, wie sie das Kollegium unterstützen können. Ansatzpunkte zur Unterstützung der Schulleitungen sehen wir vor allem in den folgenden Bereichen:

a) den organisatorischen Rahmen schaffen:

- Steuergruppe einrichten (bei größeren Schulen)
- wenn noch nicht geschehen: Rhythmisierung einrichten
- durchdachte, auch die Eltern überzeugende Organisation der Mischung vorschlagen
- im ersten Durchgang die erforderliche Klassenteilung nach einem Jahr bewusst so planen, dass für alle Kinder eine Bezugsperson konstant bleibt (Teamlösung)
- ein Einführungsmodell mit mehreren Entwicklungsschleifen vorschlagen (Orientieren, Studieren, Probieren), "Lernzeit"⁴¹ des Kollegiums einplanen
- abgestimmte Zeitplanung für Teambesprechungen inkl. Förderschullehrer (MSD)
- Lehrerarbeitsplätze in der Schule schaffen
- langfristige Personal(entwicklungs)planung, dazu Abstimmung mit dem Schulamt

b) Zielführung:

- Ziel der Einführung der Schuleingangsphase vermitteln
- Schuleingangsphase ist viel mehr als jahrgangsgleicher geöffneter Unterricht
- für klare Begriffsklarheit sorgen, diese verbreiten, alle reden über das Gleiche
- eine gemeinsame Linie herbeiführen (Handeln und Haltung)
- Kollegium diskursiv auf Linie halten, Einwände ernst nehmen

c) laufende Überzeugungsarbeit

- Überzeugungskraft zeigen
- Schulleiter versteht etwas von der Sache
- gute Gründe plausibel darstellen
- transparenter Arbeits- und Zeitplan für die Einführung
- erreichte Meilensteine deutlich machen
- KollegInnen für kleine Erfolge sensibilisieren
- für Anerkennung der Leistung sorgen

d) laufende Unterstützungsarbeit

- Anschauung ermöglichen, z.B. Lernen durch Besuchen
- für Austausch von Erfahrungen sorgen
- Entwicklungsprozess der Schule genau beobachten und stützen
- konkrete Hilfen anbieten
- auf Wesentliches zentrieren
- Negativdiskussion im Kollegium verhindern
- Maßnahmen zur Integration des Kollegiums

⁴⁰ In unseren Schulleitungsinterviews zum Abschluss des Schulversuchs wird dieser Führungsstil sehr deutlich". (Carle / Berthold 2004, 94)

⁴¹ Bei betrieblichen Wandlungsprozessen wird die Lernzeit des Systems kalkuliert.

e) Kooperation mit dem Umfeld

- Plan für die Elternarbeit vorlegen
- Verhandlungen mit dem Schulamt, um störende Einflüsse (z.B. Fluktuation des Personals) zu verhindern
- Ausstattungsmittel einwerben
- Plan für die Kooperation mit dem Kindergarten, ErzieherInnen überzeugen
- Mobilen sonderpädagogischen Dienst optimal einbeziehen
- Erfahrungsaustausch unter Schulleitern

In diesen Punkten müssten die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren. Die PV-GS könnten diese Funktion übernehmen, sind aber teilweise identisch mit den SchulleiterInnen und haben zudem keine nennenswerten zeitlichen oder sachlichen Ressourcen für die schulinterne Weiterentwicklung der Schuleingangsphase. Für Tandems und PV-SSA gilt die gleiche Ressourcenbeschränkung. Also müssen die Schulämter im näheren Umfeld der Schulen hierfür Unterstützungsressourcen für die Stützung der Schulleitungen konzentrieren – im Umfeld von Beispielschulen, Lernwerkstätten oder sonstigen Qualifizierungskristallisationspunkten.

2.3.4 Argumentationshilfen für die Überzeugungsarbeit

Als besonders schwierig wird von SchulleiterInnen und Tandems die Überzeugungsarbeit geschildert. Die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern und sogar die Schülerinnen und Schüler wollen wissen, was die Schuleingangsphase dem einzelnen Kind wirklich bringt. Im Folgenden stellen wir daher Bedenken unstrittige Forschungsergebnissen gegenüber, die zugleich als Argumentationshilfe dienen können.

Bindung an Erwachsene oder Persönlichkeitsentwicklung in der Kindergemeinschaft?

Kleine Kinder brauchen stabile Bindungen und Bezugspersonen. Bedenken bestehen daher, wenn bereits nach einem Jahr durch die Aufteilung der Klasse für die erste Mischung ein Lehrerwechsel erfolgt. Es wird befürchtet, dass der Wechsel der Bezugsperson für die Kinder ungünstige Folgen hat. Hier kann eine vorsorgliche Planung helfen, die von Anfang an Teamarbeit vorsieht, so dass dann eine Lehrperson aus dem Team die eine, und die andere die andere Hälfte der Klasse mit den hinzukommenden Neuen weiterführen kann. In den Arbeitsgruppen der Schulleitertagung war noch nicht im Blick, dass die Jahrgangsmischung (nach dem Einrichtungsjahr) ein flexibles Durchlaufen ermöglicht, wobei alle Kinder bei ihrem Wechsel in die Klasse drei durch Freunde begleitet werden - gleich ob sie nach einem Schulbesuchsjahr, nach zwei oder nach drei Schulbesuchsjahren wechseln. Die Kinder nehmen dabei die Rolle von Freunden und damit von Bezugspersonen ein.

Hierin liegen für das Kind große Vorteile, unterscheidet sich doch die Beziehung zu Gleichaltrigen ganz erheblich von der zu Erwachsenen. "Die vom Erwachsenen-Kind-Verhältnis abweichende Beziehungsstruktur unter den Gleichaltrigen sowie die zunehmende Eigenständigkeit des Soziallebens der Kinder haben der Sozialwelt der Kinder einen festen Platz in allen Sozialisationsmodellen gesichert. Diese Sozialwelt der Kinder bringt ein neues Moment in den Aufbau einer autonomen, sozial handlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur..." (Krappmann 2002, 356). Krappmann meint mit "Gleichaltrigengruppe" Kindergruppe und setzt diese von der Kind-Erwachsenen-Interaktion ab. Den Vorteil der Kindergruppe beschreibt er mit Bezug zu diversen Sozialisierungstheorien damit, dass Kinder untereinander gleicher interagieren, verhandeln, sich als gleichberechtigter anerkennen und geneigter sind,

sich gegenseitig zu unterstützen als dies in Erwachsenen-Kind-Beziehungen der Fall ist. Der Vorteil der Schuleingangsphase ist, dass dieser Aufbau der Beziehungen der Kinder untereinander in einer Situation geschieht, wo jedes Kind einmal zu den Kleinen gehört und einmal zu den Großen, sich also in der Kindergruppe in unterschiedlichen Rollen wiederfindet. Das gegenseitige Unterstützen gehört zum Prinzip der klassenstufenübergreifenden Arbeit.

Leistungsorientierung oder Sozialorientierung als Widerspruch?

Eltern sind häufig leistungsorientiert - und das ist, sofern die Kindergruppe dem ein Pendant entgegengesetzt, auch gut so, denn nur bei hohen (aber bewältigbaren) sachlichen Anforderungen entwickelt sich das sachaufgabenbezogene Leistungsverhalten der Kinder gut. Es ist daher eine berechnete Frage, ob die Jahrgangsmischung für die Zweitklässler noch genügend kognitive Herausforderung bietet. Befürchtet werden schlechtere Leistungen in der Sache und soziale Überforderung durch die Kleinen. Schließlich äußern Lehrerinnen und Lehrer aber auch Eltern Bedenken, ob sich die Lehrperson in einer integrativen Schulanfangsklasse überhaupt noch um "Normalkinder" kümmern kann, oder ob sie vielmehr ihre ganze Energie auf die Förderung der "Integrations-Kinder" verwendet. Leistungsbezogenes Arbeiten sei - so eine verbreitete Meinung - bei Jahrgangsmischung nur noch im homogenen Kurs möglich.

Diesem Argument kann man nur entgegentreten, wenn die differenzierte Arbeit in der Schuleingangsphase sichtbar so ausgelegt ist, dass alle Kinder anspruchsvolle Aufgaben erhalten, die jeweils knapp über der Zone ihrer aktuellen Leistung zu verorten sind. Gleichzeitig dem Anspruch gerecht zu werden, dass die Jahrgangsmischung selbst Vorteile für die inhaltliche Arbeit bringt, gelingt nur, wenn die Aufgaben so gewählt werden, dass sie zusätzlich die Kooperation zwischen Kindern mit sehr verschiedenen Lernausgangslagen geradezu voraussetzen. Konkret bedeutet das, die Klasse arbeitet gemeinsam an einer bedeutsamen Sache, wobei jedes Kind seinen bestmöglichen Beitrag leistet. Diese gemeinsame Sache kann auch Übungen enthalten, sogar Wettbewerb, wenn die Gruppe als Gemeinschaft sinnstiftend wirkt. Die Arbeit muss also im Spannungsfeld zwischen einer anspruchsvollen Differenzierung der Aufgaben und Integration der Lerngemeinschaft ausbalanciert werden.

Mit der Leistungsorientierung der Schule geht auch die Vorstellung einher, die Leistungsbewertung müsse in Form von Noten erfolgen, jedenfalls aber an einer für alle Kinder der Klasse gleichen sachlichen Bezugsnorm orientiert werden. Zwar wurde der darin begründete Widerspruch noch nicht als zentrales Problem durch die Schulleitungen formuliert, aber er wurde angedeutet und wird sich in der nächsten Zeit mit dem Voranschreiten der Schulen verstärkt stellen (Carle / Berthold 2004 / 2007 56ff). Hier gilt es einen Modus zu finden, wie sowohl die sachliche als auch die individuelle Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung zum tragen kommen können. Beispielsweise, indem bei Lehrgängen immer dann geprüft wird, wenn das Kind an einem bestimmten Stand angekommen ist. Es gibt dann keine gemeinsamen Klassenarbeiten mehr, sondern die Leistungsüberprüfung wird individualisiert. Mit einer Umstellung der Leistungsbewertung sollte auch einhergehen, dass die Dokumentation reichhaltiger und aussagekräftiger wird (z.B. Portfolios einsetzen).

Ist die klassenstufenübergreifende Schuleingangsphase vor allem etwas für Lehrer, die noch offen unterrichten lernen müssen?

Gerade solche Lehrkräfte, die bereits moderne Formen geöffneten Unterrichts erfolgreich einsetzen sehen oft nicht, was Jahrgangsmischung an zusätzlichen Vorteilen bringen soll. Sie machen den Wandlungsprozess an äußeren Merkmalen, meistens an einzelnen Methoden fest, wie Einführung der Rhythmisierung oder von Wochenplanarbeit. Natürlich braucht man dafür keine Jahrgangsmischung und auch keinen Gemeinsamen Unterricht. Einzelne Methoden funktionieren genauso gut ohne gesteigerte Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Kin-

der. Erst wenn die soziale Entwicklung der Lerngemeinschaft betrachtet wird, kommt der Nutzen zum Vorschein.

Im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase gelang die Differenzierung der Aufgaben mit der Einführung von Wochenplanarbeit relativ schnell. Da die Integration der Gruppe zur Lerngemeinschaft der Verschiedenen nicht parallel in Angriff genommen worden war, verpuffte tatsächlich das Potential der Jahrgangsmischung, indem Kinder immer mehr vereinzelt arbeiteten. Dem musste dann ganz bewusst gegengesteuert werden, denn gerade die Auseinandersetzung der Kinder untereinander mit einer Sache ermöglicht ihnen, zu reflektieren, Hypothesen zu bilden und in der Kommunikation mit anderen wieder zu verwerfen, ermöglicht ihnen dadurch auch die Sachverhalte vertieft zu verstehen (vgl. Carle / Berthold 2008).

Lehrerinnen und Lehrer verlieren sehr viel Zeit bei der Materialherstellung

Mit der fehlgeleiteten Sicht, den Kindern die Aufgaben differenziert und möglichst mundgerecht vorbereiten zu müssen, beginnt sich vor den Lehrerinnen und Lehrern ein Arbeitsberg aufzutürmen, den sie meinen bewältigen zu müssen (vgl. ebenda). Ein Blick in andere Länder, etwa nach Schweden zeigt zweierlei: Zum einen gibt es dort bereits vorbereitetes Differenzierungsmaterial, etwa Lesebücher gleichen Inhalts jedoch mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und zum anderen sind die Klassenzimmer nicht nur mit vorbereiteten Aufgaben, sondern auch mit Material und Werkzeug zum Experimentieren ausgestattet. Kinder forschen und dafür muss zwar anfangs die Lernumgebung ausgestattet werden, die Ausarbeitung differenzierter Aufgaben reduziert sich jedoch auf ein Minimum. Das Gleiche gilt auch für den Einsatz von Material (z.B. Würfel) im Mathematikunterricht, von Leseheften im Schriftspracherwerb, von leeren Blättern usw. Die Entwicklung einer didaktischen Kreativität, die mit offenen Aufgaben arbeitet und möglichst wenig selbst aufwändig ausgearbeitetem Material auskommt sollte das Ziel sein.

Die Einführung der klassenstufenübergreifenden und integrativen Schuleingangsphase stellt den Lehrerberuf auf den Kopf

Die mühevolle Aufbauarbeit bei der Einrichtung der klassenstufenübergreifenden und integrativen Schuleingangsphase wirkt bedrohlich. Denn es müssen nicht nur neue didaktische Formen gefunden werden, sondern die gesamte Arbeit der Schule beginnt einen grundlegenden Umstrukturierungsprozess. Im Bericht über den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wird dieser Prozess tiefer analysiert (vgl. Carle / Berthold 2004 / 2007, S. 32ff). Tatsächlich ändert sich für Lehrerinnen und Lehrer die Zeitstruktur, die grundlegende materielle Basis der Lehrbucharbeit, die Orientierung an einer jahrgangsspezifischen Strukturierung des Unterrichtsstoffes, der Tagesrhythmus durch den rhythmisierten Unterricht und die zunehmenden Kooperationstermine.

Daher muss nicht nur die Organisation des Stundenplans gravierend geändert werden, sondern es bereitet anfangs vor allem in den nicht so sehr schulbuchgebundenen und daher auch nicht so leicht mit differenzierten Arbeitsblättern zu bewältigenden Drittfächern Schwierigkeiten, die Jahrgangsmischung einzuführen. Der schulinterne Lehrplan muss nun auch berücksichtigen, dass die Inhalte über drei potenzielle Schulbesuchsjahre abgestimmt werden müssen. Neue Aufgaben für die Lehrerinnen und Lehrer kommen hinzu oder gewinnen an Bedeutung, dies vor allem im Bereich der Sozialerziehung, denn von selbst funktionieren weder Chef- noch Helfersysteme.

2.3.5 Das Glaubwürdigkeitsproblem

Wie in den meisten Wandlungsprozessen hat auch BeSTe ein Glaubwürdigkeitsproblem. Es resultiert vor allem aus widersprüchlichen Signalen der vorgesetzten Ebenen. Im Einzelnen führten die Schulleiterinnen und Schulleiter folgende "Missstände" an, die sie glauben lassen,

das Projekt sei durch die vorgesetzten Stellen nicht wirklich gewollt. Da vor allem die SchulleiterInnen das konkretere Entwicklungsvorhaben der Schule nach Außen repräsentieren, müssen sie sich argumentativ entsprechend wappnen:

- Es herrscht die Vorstellung vor, Schulentwicklungsvorhaben seien zeitlich begrenzte Projekte, nach deren Auslaufen (man könnte auch sagen "Einbrechen"), die Förderung endet und meist auch der Inhalt des Projekts "rückgebaut" wird. Das geplante Ende von BeSTe in 2010 unterstützt diese Annahme.

Dagegen sprechen offizielle Verlautbarungen des TKM, nach denen die Schuleingangsphase ein langfristiges Schulentwicklungsvorhaben für alle Thüringer Grundschulen ist.

- Gleichzeitig mit der Einführung der Begleiteten Schuleingangsphase hat eine Abordnungswelle von Regelschullehrerinnen und -lehrern an die Grundschule begonnen. Die Schulleitungen sehen nicht, dass mit Personal aus einer anderen Schulart mit von dort geprägten Vorstellungen vom Lernen der Kinder und fehlenden Erfahrungen im Anfangsunterricht ein geeigneter klassenstufenübergreifender Schulanfang machbar ist. Es wird von Schulen berichtet, die wegen dieser Personallage von der klassenstufenübergreifenden Schuleingangsphase Abstand genommen haben.

Hierzu muss an den Schulen überlegt werden, ob diese Lehrerinnen und Lehrer ausgerechnet am Schulanfang eingesetzt werden müssen.

- Befürchtet wird, dass mit der Privatisierung der Horte ab dem Jahr 2008 keine Erzieherinnen und Erzieher mehr für die Arbeit in der Schuleingangsphase zur Verfügung stehen. Mit dieser Änderung wird zugleich erwartet, dass die Rhythmisierung über den ganzen Tag im Sinne eines Ganztagsschulbetriebs nicht mehr funktioniert. Auch hier wird unterstellt, dass es sich um eine in sich widersprüchliche Vorgehensweise der Regierung handelt.

Gegen diese Befürchtung spricht, dass das Vorhaben "Weiterentwicklung der Thüringer Grundschule" eine verstärkte Kooperation von Kommunen und Landesregierung anstrebt. Ziel ist der konsequente und durchgängige Aufbau regionaler Bildungslandschaften zur Entwicklung ganztägiger Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote. Die Gestaltung dieser Bildungslandschaften wird sehr stark von den SchulleiterInnen mitgeprägt.

- Die Glaubwürdigkeit eines Wandlungsprojektes leidet auch unter unstimmiger Gesamtprogrammatik. So stellten die Schulleiterinnen und Schulleiter Widersprüche zwischen Schulgesetz und Pädagogik, zwischen der angeblichen Wichtigkeit des Vorhabens für das Land und dem Fehlen des Vorhabens auf den TKM- und ThILLM-Internetseiten.

Auf den zentralen Veranstaltungen des TKM ist auch BeSTe vertreten. Die Internetpräsenz von BeSTe muss allerdings verbessert werden.

- Bemängelt wird, dass in Thüringen die Notengebung am Ende der zweiten Klasse dem Geist der Schuleingangsphase widerspricht, zumal dadurch Schwierigkeiten erwartet werden, wenn ein Kind drei Jahre verweilt oder bereits nach einem Schulbesuchsjahr in die 3. Klasse wechseln will (§5, Abs. 2 ThürSchulG).

Schulen in BeSTe können auf Antrag von dieser Notengebungspflicht befreit werden.

- Die wissenschaftliche Begründung für das Vorhaben sollte stärker verbreitet werden. Mit diesem Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung erscheint bald eine weitere Literaturquelle pro BeSTe.
- Die Intention der verpflichtenden Verbindung mit dem Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" wird nicht richtig verstanden. In der Diskussion zeigt sich, dass einige SchulleiterInnen diese Verpflichtung so wahrnehmen, als suche man Teilnehmer für EVAS.

Diese Wahrnehmung ist uneinheitlich. Einige sehen auch durchaus die Nützlichkeit der EVAS-Aktivitäten für den Schulentwicklungsprozess. Aus wissenschaftlicher Sicht ist eine höhere Eigenständigkeit der Schule sogar eine notwendige Gelingensbedingung für Schulentwicklung.

- Für die Schulleitungen zeigt sich die Akzeptanz des Vorhabens BeSTe auch am Grad seiner Verankerung und Wertschätzung im Schulamt.

Die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schulämtern hat mit dazu beigetragen, dass sich die Akzeptanz von BeSTe an den Schulämtern verbessert.

Schließlich nehmen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Arbeit der Tandems sehr unterschiedlich wahr. Von überschwänglichem Lob bis zu herber Kritik sind alle Einschätzungen vorhanden. Von den Tandems wünschen sich die Schulleitungen eine hohe Kompetenz und sehr viel mehr Unterstützung in allen auftretenden Fragen, als die Tandems leisten könnten. Sie sollen ihnen Anregungen bringen, wie sie das Vorhaben in Gang setzen und dann besser verankern können. Im Einzelnen wurden folgende Wünsche an die Tandems diesbezüglich genannt:

- Sie sollten die Schulleitung bei der Planung der Umstellung auf Jahrgangsmischung unterstützen, auch hinsichtlich der Projektierung, der Personalentwicklung, der Stundenplanerstellung, der Nutzung der Möglichkeiten des THVPS, schulinterner Lehrplanerstellung und Projektmanagement.
- Sie sollten die Schulleitung bei ihrer Überzeugungsarbeit in der Dienstberatung und in der Elternsprecherberatung unterstützen und alle Fragen des Kollegiums beantworten können, auch die Frage danach, wie es nach Klasse zwei weitergehen soll.
- Sie sollten Unterstützung bei der Teambildung für die Stammgruppe bieten, Hilfe bei der Lösung von Teamkonflikten geben.
- Sie sollten öfter für Schulbesuche und Beratungen zur Verfügung stehen, halbjährlich reicht nicht.

Die SchulleiterInnen sind sehr an Belegen für die Qualität der Arbeit in der Schuleingangsphase interessiert. Diesem Wunsch wurde auch dadurch entsprochen, dass die "Checkliste Schuleingangsphase" mittlerweile fertig ist und bald flächendeckend in den Grundschulen eingesetzt werden soll.

2.3.6 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der SchulleiterInnen

Den Leiterinnen und Leiter der Grundschulen spielen eine Schlüsselrolle für den Start und für den Erfolg der Schuleingangsphasen-Entwicklung. Beim ersten Treffen der BeSTe-SchulleiterInnen schien noch ein wenig Vertrauen in die Ernsthaftigkeit des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens BeSTe zu fehlen. Davon ist inzwischen nichts mehr zu spüren. Diskutiert wird vornehmlich nur noch das WIE, nicht mehr das OB. Dazu hat neben der ebenso rührigen wie professionellen Öffentlichkeitsarbeit der Projektleitung vor allem der landesweite Umsetzungserfolg der Schuleingangsphase beigetragen. Vor allem praktische Antworten auf die Frage nach dem WIE müssen noch in Form spezieller Qualifikationsangebote und alltagsrobuster Handreichungen für die Schulleitungen entwickelt werden. Unterstützungsbedarf besteht immer noch im Bereich der Organisation der Schulentwicklungsvorhaben, so im Formulieren von Zielen, im systematischen Ableiten von Maßnahmen aus Zielen und im nachvollziehbaren Ableiten von Aktivitäten aus geplanten Maßnahmen sowie in der Zeit- und Ressourcenplanung. Adressaten solcher Qualifikationen sind die inzwischen in zahlreichen

Schulämtern etablierten Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Grundschulen (PV-GS).

Relativ erfolgreich waren die meisten Schulleiterinnen bzw. Schulleiter in der Elternarbeit, besonders bei der Diskussion von Zurückstellungswünschen, denn in Thüringen und auch in Niedersachsen entscheidet letztlich die Schulleitung. An vielen Schulen entwickelten die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter unkonventionelle Konzepte der Elternarbeit. Schwierig wurde es allerdings dort, wo die Zahl der Familien mit besonderem Unterstützungs- und Förderbedarf im Einzugsgebiet eine kritische Grenze erreichte. Es wird sicherlich notwendig sein, Schulleitungen hierfür besser auszubilden und Wege aufzuzeigen, wie diese Familien erreicht und unterstützt werden können.

Unsere Auswertung der Kooperation innerhalb der Schule und mit dem Umfeld hat deutlich werden lassen, dass die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter großen Anteil hatten und hier grundlegende Arbeit geleistet haben. Sie vermittelten zwischen Kolleginnen bzw. Kollegen, die unterschiedliche Konzepte vertraten und zunächst nicht zusammenkamen. Sie stellten den Kontakt zwischen Schuleingangsphase und den Lehrerinnen bzw. Lehrern der dritten und vierten Klassen her, machten Pläne, wie das Personal für künftige Lerngruppen so ausgewählt werden konnte, dass damit zugleich Personalentwicklungsgesichtspunkten gedient war. Nach außen vertraten sie die Schule gegenüber dem Schulmedizinischen Dienst und den Eltern, die ihr Kind einschulen oder nicht einschulen wollten. Sie waren im ständigen Kontakt mit allen Stellen, bei denen es Ressourcen für den Schulversuch auszuhandeln gab. Und sie ermutigten Kolleginnen bzw. Kollegen in schweren Zeiten, nicht abzuspringen. Ohne ihren Einsatz, hätten die Schulversuche keine Chance gehabt alle Widerstände zu überwinden.

Schulleitung und Projektleitung müssen in der Schule die Leitungsverantwortung für die Schuleingangsphase übernehmen und selbst vom neuen Modell nicht nur überzeugt sein, sondern auch etwas von der Sache verstehen. Insofern sollten sie gleich zu Beginn des Veränderungsprozesses als erste entsprechend informiert und qualifiziert werden.

Schulleitung ist keine Nebentätigkeit, auch nicht an der Grundschule. Professionelle Schulleitung ist Leitung eines Betriebes. Eine entsprechende Ausbildung, die weit über die rechtlichen und verwaltungsmäßigen Aufgaben sowie über Gesprächsführungstechniken hinausgeht, ist erforderlich und sollte nicht nur mit Blick auf die integrative Schuleingangsphase und ihre Einführung etabliert werden, sondern betrifft die Entwicklungsfähigkeit der Schulen insgesamt. Deren Gelingen hängt kurz gefasst von drei Momenten ab, die vor allem die Schulleitung beeinflussen: Die Eigenständigkeit der Einzelschule, die interne wie die öffentliche Wertschätzung der LehrerInnen und ErzieherInnen sowie die Schul-Umfeld-Entwicklung.

2.4 Zur Funktion von Beispielschulen in BeSTe

Schon mehrfach schlussfolgerten wir, dass es zusätzlich zu den Tandems weitere Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulen geben müsste: Materialien, Medien, Lernwerkstätten und natürlich Beispielschulen⁴² für das direkte Lernen am Modell, das "Lernen durch Besuchen". Es gibt in Thüringen bereits seit Jahren Beispiel- oder Konsultationsschulen für die Schuleingangsphase und ein relativ differenzierten Materialfundus zur Planung, Vorbereitung und Nutzung des "Lernens durch Besuchen". Diese Hilfsmittel befinden sich auf der Homepage der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE⁴³)". Damit entsprach

⁴² Im Laufe der Projektentwicklung wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung der Begriff Konsultationsschulen gewählt, der im Januar 2006 durch die Steuergruppe verworfen und durch den Begriff Beispielschulen ersetzt wurde. Im November 2006 wurde darüber diskutiert, ob der Begriff Beispielschule beibehalten wird oder der Begriff der Referenzschule verwendet werden soll. So lange jedoch das Profil der Beispielschule nicht geschärft ist und ihre Ausbildung angegangen wird, wird sich auch kein Name etablieren.

⁴³ URL (Stand 2008_10): <http://www.tqse.uni-bremen.de/lernendurchbesuchen.html>

die TQSE-EntwicklerInnengruppe dem Wunsch der Schulversuchsschulen, denn es gab zum Ende des Schulversuchs rege Hospitationsanfragen aus dem Umfeld.

Es lag also ein ausgearbeitetes Modell vor, das jedoch nicht systematisch erprobt worden ist. Beispielschulen sind aber nicht nur Lernstätten für die Einführung und den Ausbau der Schuleingangsphase, sondern auch Orte der lebendigen materiellen und soziokulturellen Transferexpertise. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung ist dieser Erfahrungsschatz noch kaum geborgen und noch gar nicht aufbereitet. Was aus dieser Expertise des Schulversuchs geworden ist, können wir derzeit nicht einschätzen, da es im Anschluss an den Schulversuch ab 2003 keine wissenschaftliche Begleitung mehr gab, auch keine anderweitigen Auswertungen vorliegen. Auch ist nicht bekannt, was aus dem "Lernen durch Besuchen" im Projekt "Optimierte Schuleingangsphase", welches im Jahre 2003 mit 25 Schulen begann, geworden ist. Damals war bereits geplant, einen Pool an Beispielschulen für den landesweiten Transfer des Schulversuchs-Modells aufzubauen, wie die nachfolgende "Abbildung 2-10: Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase"⁴⁴ zeigt.



Abbildung 2-10: Geplantes Unterstützungssystem zur Einführung der Schuleingangsphase am Ende des Schulversuchs „Veränderte Schuleingangsphase“

Beispielschulen geben also Einblick in ihre Arbeit und reichen ihre Entwicklungen weiter. Was sie nicht leisten können ist umfangreichere Fortbildung oder Begleitung zur Unterrichtsentwicklung. Sie sind üblicherweise auch nicht der Raum, wo sich Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen regelmäßig austauschen und gemeinsam Neues entwickeln können. Dafür wären eher Lernwerkstätten geeignet – zu einer ersten Skizze siehe unsere Empfehlun-

⁴⁴ aus: Schneider / Zimmer 2003: Implementierung der Schuleingangsphase in Thüringen, 142; die Nutzung der Lernwerkstätten für die Unterrichtsentwicklung war noch nicht im Blick.

gen im Kapitel "8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen", Punkt "Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase".

2.4.1 Ausgangsplan zur Nutzung der Schulversuchsschulen

Die Ausweisung von Beispielschulen (Referenzschulen, Modellschulen, Konsultationsschulen...) für das "Lernen durch Besuchen" war und ist ein Anliegen der Projektleitung und der Wissenschaftliche Begleitung. Was unterscheidet solche Beispielschulen von den normalen BeSTe-Schulen? In erster Linie wohl die Fähigkeit, den erheblichen Aufwand und die hohe Qualität für das "Lernen durch Besuchen" zu leisten.

Umgekehrt erwarten Schulen im Entwicklungsprozess mit Recht die Möglichkeit, mit fortgeschritteneren Schulen Kontakt aufzunehmen. "Lernen durch Besuchen" ist bei Schulen in der Vorbereitungsphase zur Einrichtung der Schuleingangsphase wie bei fortgeschrittenen Schulen die wirksamste Möglichkeit, an lebendigen Modellen zu lernen. Dabei ist die Erkenntnis wichtig, dass sich nicht unbedingt die "Best Practice", also die pädagogisch höchst entwickelte Schuleingangsphase als Lernmodell eignet, sondern die aus Sicht der ratsuchenden Schule "Next Practice", also die nächste Entwicklungsstufe für das Modellernen am lernwirksamsten ist. Dafür benötigen wir in der Praxis ein breites Spektrum an Beispielschulen - mindestens ein Beispiel für jeden typischen Entwicklungsstand der Schuleingangsphase auf dem Weg zum Zielmodell einer integrativen, klassenstufenübergreifenden, flexiblen und leistungsorientierten Schuleingangsphase. Da sich die Beispielschulen immer weiter entwickeln, können sie immer nur für eine begrenzte Zeit den jeweiligen Entwicklungsstand repräsentieren. Wichtig wäre daher immer zu wissen, was man im Augenblick an der Beispielschule sehen kann. Alle Beispielschulen müssen eigens für diese Aufgabe qualifiziert und ausgestattet werden.

Über die geplante Lern-Funktion hinaus, dürften Beispielschulen auch für die übrigen Personen interessant sein, die von Anfang an für die Unterstützung des Transferprojektes vorgesehen waren und bereits in der obigen Abbildung aufgeführt sind. Neu hinzukommen Experten der Eigenverantwortlichen Schule und Führungskräfte-EntwicklerInnen des KFE-Projektes⁴⁵. Bereits im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase wurde deutlich, was sich bis heute im BeSTe-Projekt zeigt, nämlich dass Personen, die das Modell der Schuleingangsphase nicht ausreichend kennen, seine Komplexität als Aufgabe wie als Leistung nicht erkennen. So wurde berichtet, dass Evaluationsteams des Projekts Eigenverantwortliche Schulen - wenn sie grundschulfremd sind - die Qualität geöffneten Unterrichts überschätzen.

Es war zu Beginn des Transferprojektes nicht nachvollziehbar, wie weit der oben abgebildete Plan für ein Unterstützungssystem gediehen war. Ging doch der Übergang vom Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" zum Transferprojekt mit einem kompletten Personalwechsel einher, der teilweise durch politisch motivierte Umstrukturierungen und damit einhergehende Unsicherheiten verursacht worden war. Hier zeigt sich ein häufiges Problem von schulischen Entwicklungsvorhaben - BeSTe ist also kein Einzelfall: Durch Personalwechsel bzw. komplette oder teilweise Personalumsetzung oder "heimliche" Beauftragung mit projekt-fremden Arbeiten⁴⁶ bricht ein Entwicklungsprozess ab oder verlangsamt sich drastisch, weil die gesammelten Erfahrungen "vernichtet" werden (vgl. Nickolaus / Gräsel 2006).

Geplant war seitens der wissenschaftlichen Begleitung, dass bereits in der Initiierungsphase im Jahre 2006 die Schulen des Schulversuchs für die Arbeit als Beispielschulen ge-

⁴⁵ TKM-Führungskräfte-Entwicklungsprogramm (KFE – Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM)

⁴⁶ Typisch ist, dass die Institutionen, in denen die Projekte angesiedelt sind, diese nicht schützen, sondern versuchen, die Projektressourcen für ihre Regelaufgaben zu instrumentalisieren.

wonnen werden⁴⁷. Sie sollten interessierten Schulen zunächst in der Entscheidungsphase behilflich sein. Anschauung und gleich anschließender Austausch unter Lehrerinnen und Lehrern ist erforderlich, weil Veröffentlichungen, auch die Schulversuchsberichte oder Fortbildungen, nur sehr begrenzt geeignet sind, Entscheidungen für oder gegen das komplexe Zielmodell der klassenstufenübergreifenden, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase zu unterstützen. Handelt es sich doch um einen Wandel, der auch beträchtlich in die Organisation der Einzelschule und des Unterrichts eingreift. Man wird davon ausgehen können, dass sich bei Hospitationen der Blick der Lehrerinnen und Lehrer zu Anfang stark auf den Unterricht fokussiert, mit fortschreitender Entwicklung jedoch die ganze Schule als sich entwickelndes System in den Blick kommt (vgl. Carle / Berthold 2008, 97). Die Zielgruppe der Beispielschulen war im Schulversuch vorrangig die Gruppe der Akteure, die den klassenstufenübergreifenden Unterricht umsetzen.

Im Laufe des ersten Jahres des Transferprojektes BeSTe wurde immer wieder von den Tandems, aber auch bei der Schulleitertagung berichtet, dass Schulleitungen spezifische Fragen der Schulorganisation schon zu Beginn der Umstellung gerne mit Kolleginnen und Kollegen diskutieren würden, die einen solchen Wandel bereits erfolgreich hinter sich gebracht haben. Dafür ist ein Erfahrungsaustausch sinnvoll, Hospitation nicht unbedingt erforderlich. Trotzdem wünschen auch Schulleiterinnen und Schulleiter, dass sie sich erfolgreichen Unterricht in einer klassenstufenübergreifenden Schuleingangsphase anschauen können.

2.4.2 Die nächsten Schritte hin zur Etablierung von Beispielschulen

Hospitationen stellen eine beträchtliche Belastung für die Beispielschulen dar. In anderen Ländern (Schweden, Großbritannien u.a.) werden von Referenzschulen Hospitationsgelder erhoben und es sind Stundenkontingente für Konsultations-Verantwortliche vorhanden. Um dem drohenden Vorzeigetourismus vorzubeugen, schlägt die Wissenschaftliche Begleitung vor, die Beispielschulen für ihre Aufgabe auszubilden und auszustatten - dies insbesondere für die folgenden Anforderungen:

- Didaktisierung der Schulentwicklungsstrukturen (Sichtbarmachen des an sich Unsichtbaren⁴⁸)
- Präsentation des Entwicklungsprozesses (zurück liegend, gegenwärtig und im Blick auf die Zukunft – das leistet ein entsprechend ausgestattetes Projektbüro)
- Explorationsmuster zur Feststellung der Interessenschwerpunkte der Hospitationsbewerber
- Gestaltungsmuster für die Hospitationen der Gäste
- Pläne und Ausstattung für die notwendigen Validierungs- und Auswertungsgespräche und deren Dokumentation nach der Hospitation
- Abwehr von Überlastung durch Ressourcen, durch strukturelle Maßnahmen und realistische Zulassungsobergrenzen

Die Entwicklung der Beispielschulen stockt derzeit nicht am Mangel potenzieller Schulen und auch nicht am mangelnden Interesse der BeSTe-Schulen, sondern deshalb, weil die folgenden Ressourcen noch fehlen:

⁴⁷ Ebenso wurde schon 2005 empfohlen, Tandems aus dem Personalstamm der Schulversuchsschulen zu gewinnen, um einen direkteren Transfer zu ermöglichen. Schulen aus dem Projekt Optimierte Schuleingangsphase waren zu diesem Zeitpunkt erst knapp zwei Jahre im Projekt.

⁴⁸ das eigentliche Lernen der Kinder, Eltern und PädagogInnen kann man nicht "sehen", muss also für eine Präsentation der Schulentwicklung durch persönliche Erklärungen und Medien zugänglich gemacht werden

- das Thüringer Schulportal (TSP) befindet sich erst im Aufbau, erwähnt das Transferprojekt BeSTe nicht und präsentiert auf ihren Portraits wenig bis nichts über die Schuleingangsphasen der einschlägigen Schulen
- die Schulämter sind auf ihre Aufgabe der regionalen Projektunterstützung noch nicht ausreichend vorbereitet
- es gibt noch keine Regelung, wie der Mehraufwand von Beispielschulen goutiert werden wird

Bleibt die Frage, wie eine Schule zur Beispielschule wird und wie ihre Qualität hinsichtlich beispielhafter Darstellung der Spezifika einer Schule mit integrativer, klassenstufenübergreifender und flexibler Schuleingangsphase bestimmt werden kann. Durch das System Eigenverantwortliche Schule ist jedoch Einstufung möglich, da es hier keine ausgewiesenen Niveaustufen gibt. Aus dem Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase ist bekannt, dass Schulen in der Regel in einzelnen Bereichen besonders weit entwickelt sind, in anderen jedoch noch durchschnittlich. Folglich kann eine Niveaustufe sich nicht auf die Schule als Ganzes beziehen, sondern immer nur auf einzelne Aspekte. Erst in der Zusammenschau ist eine Schuleingangsphase global bewertbar, was dann aber nichts mehr darüber aussagt, was an der einzelnen Schule speziell zu beobachten ist.

Bei einer Beratung in der Projektsteuergruppe wurde vereinbart, dass das Staatliche Schulamt die Qualität der BeSTe-Beispielschule anhand des durch Sabine Klose entwickelten Evaluationsinstruments Checkliste Schuleingangsphase feststellt und zertifiziert. Zusätzlich sollte eine BeSTe-Beispielschule in den Kompetenztests beim fairen Vergleich mindestens über dem Landesdurchschnitt liegen.

Daneben sollen im Thüringer Schulportal in den Schulporträts normierte Beschreibungen der Schuleingangsphase vorgegeben werden, die dazu führen, dass alle BeSTe-Schulen sich korrekt darstellen und ihre pädagogische Entwicklung für die Öffentlichkeit transparent machen. Dafür wurde nachstehender Entwurf durch die Wissenschaftliche Begleitung erstellt. Insgesamt legte die Wissenschaftliche Begleitung Entwürfe für den Text von sechs Seiten vor. Das Ministerium wollte in die Wege leiten, dass das Transferprojekt BeSTe bei der Programmierung des TSPs entsprechend berücksichtigt wird. Unter "Schulentwicklung" ist BeSTe bislang nicht auf dem Schulportal aufgeführt⁴⁹. Im Folgenden sind beispielhaft einige Textbausteine für die einzelnen Links der geplanten Schulportraits aufgeführt:

Jahrgangsübergreifende Stammgruppen:

Die älteren und jüngeren Kinder gehen selbstverständlich miteinander um, lernen von- und miteinander und arbeiten zusammen. Dies erhöht die Sozialkompetenz der Kinder, regt zum Reflektieren an und fordert zu größeren Leistungen heraus.

Die Stammgruppe ist die soziale Heimat der Kinder. Ansprechpartner für die Eltern sind die Stammgruppenleiter.

Mehr als 12 Unterrichtsstunden in der Woche werden klassenstufenübergreifend unterrichtet.

Jahrgangsmischung ermöglicht die flexible Verweildauer der Kinder in der Schuleingangsphase. Kinder haben je nach Lerngeschwindigkeit ein bis drei Jahre Zeit, ehe sie in Klasse 3 wechseln.

⁴⁹ URL (Stand 2008_10): <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schulentwicklung/start>

Integrativer Unterricht:

Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Grundschule aufgenommen. Kein Kind wird zurückgestellt oder in eine Förderschule überwiesen.

Alle Kinder, auch die besonders leistungsstarken, werden individuell gefördert und gefordert. Dafür steht ein multiprofessionelles Team zur Verfügung, dem Grundschullehrer, Förderschullehrer und Erzieher angehören.

Eine besonders gestaltete Lernumgebung ermöglicht offene Unterrichtsformen.

Multiprofessionelle Teams:

Die Kinder in der Schuleingangsphase werden durch verschiedene Expertinnen und Experten unterrichtet, gefördert und betreut, die in einem Team zusammen arbeiten.

Es gibt regelmäßige Teambesprechungen. Hier wird der Unterricht gemeinsam geplant und über Fördermöglichkeiten für Kinder beraten. Zum engeren Team der Schuleingangsphase gehören, die Stammgruppenleiter, Beratungslehrer, Erzieher und Förderschullehrer

Am Schulanfang und wenn immer es nötig ist, werden weitere Fachleute einbezogen, zum Beispiel Therapeuten, Schulpsychologen und der schulmedizinische Dienst

Reichhaltige Lern- und Leistungsdokumentation:

Für jedes Kind wird die individuelle Leistung in geeigneter Form dokumentiert. Lernergebnisse des Kindes werden gesammelt.

Kinder, Eltern und Pädagogen erhalten auf der Grundlage der Leistungsdokumentation Rückmeldungen über den erreichten Entwicklungsstand und das nächste Ziel.

Die Tandems wurden in 2007 und in 2008 nach dem möglichen Potential an Beispielschulen für die Schuleingangsphase gefragt. Ehe die gemeinsamen Einschätzungsskalen zur Beschreibung und Bewertung der Schuleingangsphase nach einer entsprechenden Einarbeitung nicht verwendet werden, sind die Einschätzungen der Tandems schwer vergleichbar, weil durch das jeweilige Vorverständnis der Tandems gefärbt. Dennoch kann man von 20-30 Grundschulen ausgehen, die eine vorzeigbare Entwicklung ihrer Schuleingangsphase vorweisen können. Es mangelt also insgesamt nicht an exemplarischer Schuleingangsphase zum Anschauen und Anfassen. Vordringlicher als die Rekrutierung beispielgebender Grundschulen ist die Entwicklung eines Qualifizierungs- und Ausstattungskonzeptes. Deshalb empfehlen wir Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen, mit den Tandems zwei bis drei faktische Beispielschulen plus vier bis fünf potentielle Beispielschulen zu einem Arbeitskreis einzuladen, der auf der Basis der TQSE-Empfehlungen zum Lernen durch Besuchen ein Qualifizierungskonzept entwirft und mit den potentiellen Beispielschulen durchführt. Dabei können auch die Ausstattungsmi-nima für Beispielschulen ermittelt werden. Infrage kommen als Beispielschulen überprüfte Schulen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", aus dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase", BeSTe-Schulen, die aus Sicht der Tandems ein entsprechendes Entwicklungsniveau vorweisen.

2.4.3 Zusammenfassung der Potentiale von Beispielschulen und SEPh-Expertise für das Transferprojekt BeSTe

BeSTe-Schulen im Entwicklungsprozess erwarten mit Recht die Möglichkeit, mit fortgeschritteneren Schulen Kontakt aufzunehmen. "Lernen durch Besuchen" ist bei Schulen in der Vorbereitungsphase zur Einrichtung der Schuleingangsphase wie bei den fortgeschrittenen

Schulen eine geeignete Möglichkeit, an lebendigen Modellen zu lernen – auch von LehrerInnen, denen die Umstellung zu ihrer vollen Zufriedenheit gelungen ist. Dabei ist es wichtig, die aus Sicht der ratsuchenden Schule "Next Practice", also die nächste Entwicklungsstufe für das Modellernen am besten geeignet ist. Das aber bedeutet für unser Konzept der "Referenzschulen", dass wir in der Praxis ein mehrstufiges Spektrum an Referenzschulen benötigen - mindestens ein Beispiel für jeden typischen Entwicklungsstand der Schuleingangsphase auf dem Weg zum Zielmodell einer flexiblen, integrativen, klassenstufenübergreifenden und leistungsorientierten Schuleingangsphase. Wie viele Stufen praktisch notwendig und wirksam sind, wird erst die Anerkennungspraxis bzw. das qualifizierte Lernen durch Besuchen erweisen. Beispielschulen sollten dabei in der Lage sein, ihr pädagogisches Niveau lernwirksam zu präsentieren. Dafür benötigen sie die entsprechenden Qualifikationen (Vermittlungskompetenz) und Ressourcen (Präsentationsmedien, Zeit, Räume...) ⁵⁰.

Aufgrund der Innovationstransferdynamik ist zu erwarten, dass das Projektwachstum bald stagnieren wird, wenn es nicht gelingt, die Tandems in ein regionales Kompetenznetzwerk einzubinden: Zu einem solchen Kompetenznetz gehören neben Tandems und FachberaterInnen vor allem Beispielschulen für die Schuleingangsphase, Lernwerkstätten, Arbeitskreise und andere Orte des kollegialen Lernens und Entwickelns, die Unterrichtsentwicklungsvorhaben wie EULE, SINUS u.a., die entsprechenden Fachberater und natürlich alle Schulen, die ihre Schuleingangsphase entwickeln.

Zentral für die Lernwirksamkeit der Beispielschulen ist nicht nur die Zahl, sondern vor allem die (Vermittlungs-) Qualität dieser SEPh-Modellschulen. Die notwendigen nächsten Schritte zur Weiterentwicklung dieser Schulen sind:

- Integration guter Schulversuchsschulen und Schulen des Projekts Optimierte Schuleingangsphase, die potenziell als Beispielschule fungieren könnten in das Transferprojekt BeSTe
- Vorbereitung der Schulämter auf ihre Koordinierungs-Aufgabe für das Beispielschulen-Projekt
- Entwicklung eines Qualifizierungsangebotes für Schulen mit Blick auf die Aufgaben als Beispielschule
- Erprobung der Checkliste Schuleingangsphase zur Charakterisierung der Stärken potentieller Beispielschulen
- Evaluation und Zertifizierung der Beispielschulen durch das Staatliche Schulamt
- parallel: Internetpräsentation der Schulen auf dem Thüringer Schulportrait unter Zuhilfenahme vorgegebener Kategorien weiter betreiben.
- parallel: Regelung für die Entlastung von Beispielschulen für ihre zusätzliche Aufgabe

Zur Sicherung der Qualität der Beispielschulen hat die Wissenschaftliche Begleitung in ihrem Ausgangsplan empfohlen und empfiehlt weiterhin, die Beispielschulen nach drei Jahren zu überprüfen. Voraussetzung hierfür wäre, dass die Projektleitung mit Unterstützung durch die Wissenschaftliche Begleitung eine Bestandaufnahme der Schulen aus dem Versuch "Veränderte Schuleingangsphase" erstellt. Dabei könnte auch festgestellt werden, was mit relativ fortgeschrittenen Schulen passiert, wenn sie nicht mehr begleitet werden. Die Aufgabe der Qualifizierung, Ausstattung und Zertifizierung der Beispielschulen sollte nicht den Tandems auch noch aufgebürdet, sondern von den Schulämtern auf der Basis externer SEPh-Expertise

⁵⁰ Beispielschulen verlangen in zahlreichen Ländern (Schweden, Großbritannien...) Geld von den besuchenden Schulen und Gruppen. Wo also die Mittel für das "Lernen durch Besuchen" angesiedelt werden, bei den potenziellen BesucherInnen oder den Beispielschulen muss geklärt werden.

erfüllt werden. Zurzeit scheitert die Etablierung von Beispielschulen vor allem am Fehlen dieser Ressourcen.

Das Transferprojekt BeSTe steht vor zwei Durchbrüchen, die gelingen oder misslingen können. Der eine Durchbruch ist eher quantitativer Natur: Der 262-Regel gemäß hat BeSTe das erste Segment typischer Innovationszyklen, die 20% "Innovative" zahlenmäßig erschlossen. Dieser Innovationslogik entsprechend steht jetzt das zweite Segment der 30% "Pragmatiker" zur Eroberung an. Für dieses Segment steht der praktische Nutzen im Vordergrund, weniger die Freude an der Neuerung. Die zentrale Rolle von Beispielschulen für diesen "Durchbruch" in das Innovations-Segment "PragmatikerInnen" muss in der weiteren Projektgestaltung berücksichtigt werden, soll sich BeSTe nicht im innovativen Zirkel des Transferprozesses festbeißen.

Der zweite Durchbruch ist eher qualitativer Natur: Ein knappes Drittel der BeSTe-Schulen ist nun schon zwei bis drei Jahre im Begleitungsprozess. Wollen die Tandems neue Schulen in die Begleitung aufnehmen, müssen sie die fortgeschrittenen Schulen aus der Begleitung entlassen, zumal bisher als Kernaufgabe der Tandems nur eine zweijährige Starthilfe bei der Einführung der Schuleingangsphase vorgesehen ist. Damit besteht die Gefahr, dass viele der "entlassenen" BeSTe-Schulen entweder qualitativ stagnieren oder sich sogar qualitativ zurück entwickeln. Das lehren Erfahrungen aus anderen Schuleingangsphasen-Projekten. Diese Erfahrungen lehren auch, dass die Aufgabenqualität als zentrale Entwicklungsaufgabe für die Schuleingangsphase nach ihrer organisatorischen, materiellen und methodischen Einführung angesehen werden muss.

Das Transferprojekt steht also vor der Frage, will sie qualitativ stagnieren oder die Frage der Aufgabenqualität angehen. Unserer Empfehlung aus 2007, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren, konnte nicht entsprochen werden⁵¹. Auch unser in die gleiche Richtung zielender Vorschlag zur Integration der unterrichtsqualitätsbezogenen Entwicklungsvorhaben wie SINUS⁵² und EULE⁵³ in die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase fiel bislang auf wenig praktische Resonanz. Wie oben schon angedeutet, lässt sich möglicherweise die Steigerung der Aufgabenqualität auch nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen und es müssen neue, regionale Unterstützungsstrukturen für BeSTe entwickelt werden, die vorhandene Expertise und insbesondere die vorhandenen Lernwerkstätten nutzen sollten.

2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität im Transferprojekt

Kernthema des nächsten Entwicklungssprungs von BeSTe ist die Steigerung der Aufgabenqualität. Im Kern betrifft dies den Unterricht und das Lernen der Kinder in den Stammgruppen. Systemisch gesehen braucht es aber diese Steigerung der Aufgabenqualität auf allen Strukturebenen des Transferprojektes, soll die Unterrichtsentwicklung gelingen. Stellvertretend betrachten wir im Folgenden neben der Unterrichtsebene noch die Schulebene.

Als Kriterium für die Qualität einer Aufgabe gilt auf den Punkt gebracht der Anspruch, den diese Aufgabe an die Aufgabenlösung stellt. Anspruchsvolle Lern-Aufgaben erfordern eine erweiterte und vertiefte Curriculumperspektive, Sachperspektive, Lernerperspektive und

⁵¹ in 2006 gab es eine Tandem-Weiterbildung zum Thema "offene Aufgaben", bei dem das Thema Aufgabenqualität angerissen wurde und bei der von den Tandems die Notwendigkeit zur Vertiefung geäußert wurde

⁵² siehe dazu die Homepage der "Landesinitiative SINUS-Thüringen (2008_10):

<http://www.sinus.th.schule.de/include.php?path=start.php>

⁵³ siehe dazu die Materialien auf dem ThILLM-Provider bzw. die Internetseite des Thüringer "Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (EULE)" (2008_10): http://www.thillm.de/thillm/start_schule_ue.html; <http://www.eule-thueringen.de/>

Kooperationsperspektive. Dieser funktionale Vierklang lässt sich auf die Aufgabenstellungen aller Strukturebenen anwenden. Bezogen auf die Führungs- und Unterstützungsaufgabe der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung lauten die vier Perspektiven hier entsprechend: 1. Schulentwicklungsperspektive, 2. Organisations- und Ressourcenperspektive, 3. subjektive und professionelle Entwicklungsperspektive der PädagogInnen (Personalentwicklungsperspektive) und 4. Teamentwicklungsperspektive. Diese vier Aspekte charakterisieren also die nächste Führungsaufgabe der BeSTe-Schulleitungen. Auf der Unterrichtsebene wie auf der Schulleitungsebene scheint sich bei der Erklommung der nächst höheren Stufe der Aufgabenqualität etwas Magisches in den Weg zu stellen, kybernetisch: ein Teufelskreis. Wo anfangen beim "Sprengen" eines (Teufels-) Kreises? – Auf Unterrichtsebene gelingt diese Sprengung am besten beim Weiten des (logischen) Engpasses, der Gestaltung und Beurteilung von Aufgaben hinsichtlich individueller Schwierigkeit, interessierender Sachlichkeit und sozialem Integrationspotential. Auch auf Schulleitungsebene gelingt dies entsprechend: Gestaltung der Schulentwicklungsaufgaben hinsichtlich organisatorischer Schwierigkeit, interessierender pädagogischer Sachfragen und – wie im Unterricht – durch ihr soziales Integrationspotential. Weder Schulleitungen, Tandems noch Lehrkräfte sind hierfür qualifiziert. Sie alle brauchen konkrete Hilfen, eine langfristige Weiterbildung und ein förderndes Unterstützungssystem.

2.5.1 Zur Rolle der anderen Schulprojekte für BeSTe

Das Transferprojekt BeSTe ist Teil des umfassenderen Schulentwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" und jede BeSTe-Schule muss mithin auch den EVAS-Zielfindungs- und Zielverfolgungsweg gehen. Voraussetzung für die Teilnahme von Schulen am Transferprojekt "BeSTe" ist deren Bewerbung zum Entwicklungsvorhaben "EVAS". Beides muss in einem Schulkonferenzbeschluss beschlossen und dokumentiert sein. Der Sinn dieser Obligation ist noch nicht bei allen Tandems, Schulleitern und den Lehrkräften unumstritten. Einigen Schulen erscheint die Teilnahme an beiden Vorhaben als eine zu große Belastung. Andere Schulen sehen die EVAS-Prozedur als sehr förderlich für den Schulentwicklungsprozess. Aus wissenschaftlicher Sicht ist diese Frage einfach zu beantworten. Schulentwicklung gelingt dann besonders gut, wenn folgende drei institutionelle Bedingungen erfüllt sind:

1. **Autonomisierung der Einzelschule:** Schule wird nur dann besser, wenn die Einzelschule so stark ist, dass sie sich autonom adressatenspezifisch entwickeln kann.
2. **Wertschätzung der LehrerInnen:** D.h. an der Schule spürbare Wertschätzung der Profession und der Arbeit der Lehrpersonen ist Voraussetzung, dass sie die Entwicklungsarbeit leisten können. Dazu bedarf es der Evaluation und der notwendigen Unterstützung (insb. Fortbildung, Begleitung und Ausstattung)
3. **Schul-Umfeld-Entwicklung:** Man muss lokal denken, nicht nur über die Einzelschule und die Lehrer hinaus, sondern auch in das jeweilige Umfeld hinein. Ohne die Eltern gelingt Schulentwicklung nicht optimal.

Also ist gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung abhängig von der Autonomisierung der Einzelschule. Darauf zielt das Thüringer Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)". Obwohl EVAS gerade die Eigenverantwortung bzw. die Autonomie der Schulen, die Führungsfähigkeit der Schulen befördern will, fehlt dem Projekt die Qualifikationskapazität für diese Aufgabe. Ein EVAS-Vorhaben, das gleich zu Beginn des Veränderungsprozesses als erstes die entsprechende Qualifikation der Schulleitung und der Projektverantwortlichen anregen würde, fände sicher die dem Projekt gebührende Akzeptanz. Eine wichtige Aufgabe dieses Schul- und Projektführungsqualifikationsvorhabens bestünde auch

darin, die Schulen für eine konzertierte Führung der verschiedenen Projekte und Vorhaben zu qualifizieren.

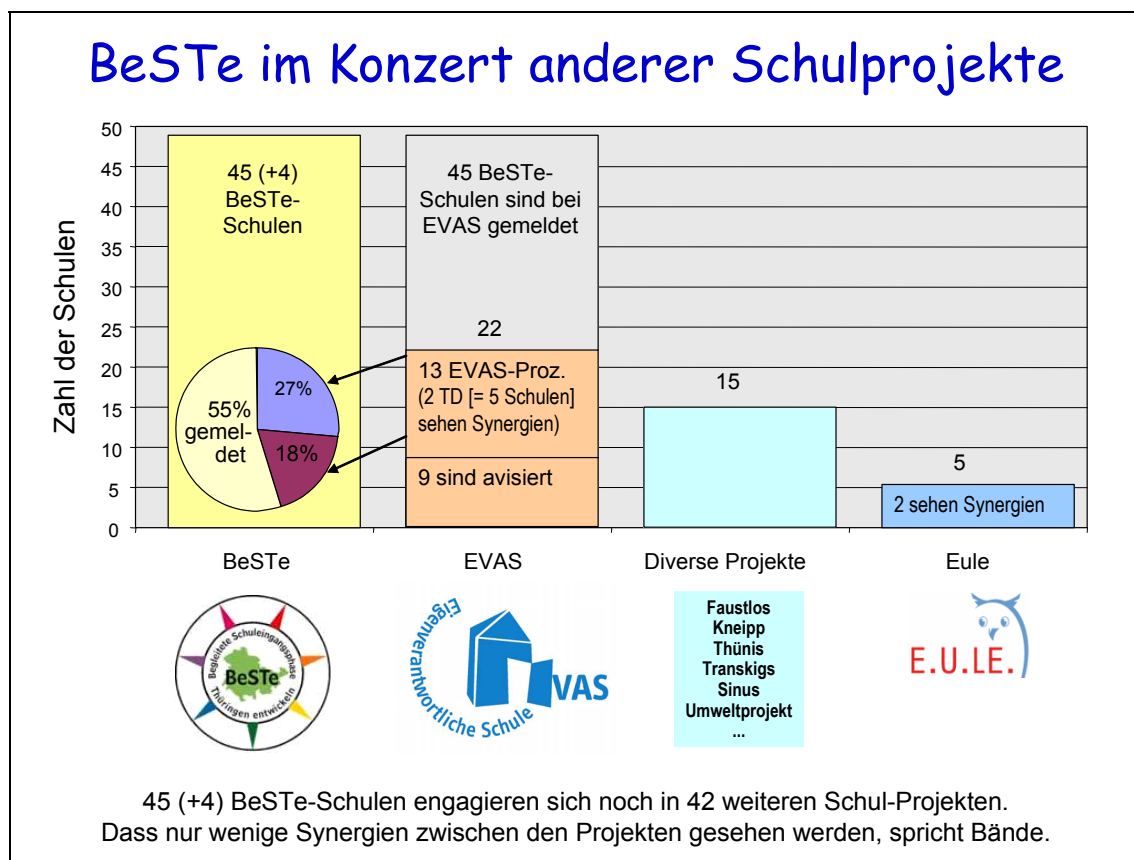


Abbildung 2-11: BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert (April 2007)

Wie die Abbildung "Abbildung 2-11: BeSTe-Schulen sind häufig noch in anderen Vorhaben engagiert" zeigt, bewegen die BeSTe-Schulen nicht nur ihre Schuleingangsphase, sondern arbeiten auch noch an verschiedenen anderen Baustellen, die in den meisten Fällen wichtige Aspekte der Schuleingangsphase betreffen. Aus dem Gesagten ist unschwer abzuleiten, dass die Wissenschaftliche Begleitung die bis dato rein additive Verknüpfung von EVAS und BeSTe gerne in eine projektförderliche Ergänzung und Synergetisierung weiter entwickelt sehen möchte. Solange es keine, die Praxis überzeugende Begründung für die Verbindung beider Projekte gibt und eine entsprechende Informationskampagne die Schulpraxis noch nicht erreicht hat, sollte die Maßgabe der notwendigen Projektverknüpfung nicht verpflichtend sein. Gleiches gilt für die Thüringer Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

2.5.2 Zur Rolle der Aufgabenqualität für die Entwicklung der BeSTe-Schulen

Wie bereits ausgeführt wurde, sahen die Tandems hinsichtlich des Unterrichts in der Schuleingangsphase noch Entwicklungsbedarf. So weist die überwiegend organisatorische und technische ("methodische") Öffnung darauf hin, dass sich zwar das Gerüst für den alltäglichen Unterrichtsablauf geändert hat, nicht aber der Bezug zwischen Kind und Sache. Die Kinder bewegen sich freier im Klassenzimmer und haben Wahlmöglichkeiten, mindestens in der Freiarbeit. Die Aufgaben sind niveaudifferenziert. Eine überwiegend nur organisatorische Öffnung weist darüber hinaus auf folgendes hin: Vermutlich handelt es sich im Wesentlichen um Wochenplanunterricht, Werkstattunterricht und Freiarbeit. Das sind sehr gut geeignete

Öffnungsformen für Grundschulunterricht. Allerdings verleiten sie – wenn die Kinder sich nicht der Sache wegen engagieren – auch dazu, das von der Lehrperson vorgegebene Pensum abzuarbeiten. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Aufgaben noch nicht offen genug und zu wenig kompetenzorientiert gestellt sind. Kinder, die ihren Lernweg nicht aktiv gestalten und reflektieren, gewinnen auch keinen Überblick über das erworbene Wissen. Sofern sie dazu überhaupt Gelegenheit erhalten, gelingt ihnen der Transfer des Gelernten später nicht gut genug. Auch die Rolle der Lerngemeinschaft kommt bei eher geschlossenen Aufgaben in einer geöffneten Unterrichtsorganisation nicht ausreichend zum Tragen. Das ist kein typisch Thüringer Problem, sondern wurde auch in der Schuleingangsphase in anderen Bundesländern festgestellt, stellt also überall die Zone der nächsten Entwicklung guten Unterrichts dar.

Auf unterrichtlicher Ebene erinnern die in der Schuleingangsphase vorherrschenden Aufgaben trotz Einsatz von Lernspielen in ihrem Kern noch sehr an traditionelle Schulbuchaufgaben. Insbesondere bieten sie den Kindern zu wenige persönliche Sinnbezüge. Das wird sichtbar in der Art und Weise, wie die Kinder mit den Aufgaben umgehen. Es hat den Anschein, als bearbeiteten sie die Arbeitsblätter mit Lust an der Menge und mit Freude über die liebevolle Aufmachung und spielten die Spiele des Spielens wegen. Die Lust am Medium scheint die Lust an der Sache zu überlagern. Die Kinder wollen den Sachen nicht auf den Grund gehen, eher ihre mengenorientierten Aufträge erledigen.

Neue Aufgabenperspektive für die pädagogische Weiterentwicklung

Die Lehrerinnen und Lehrer der BeSTe-Schulen müssen in den beiden ersten Jahren der Einführung des neuen Modells sehr viel Arbeit in die Umstellung investieren. Das ist vermutlich der Grund, warum qualitativ gute Aufgaben vornehmlich in etablierten Reformschulen zu beobachten sind. Während der Umstellung müssen die Lehrerinnen und Lehrer wohl oder übel aus ihrer bisherigen schulischen Aufgaben-Erfahrung schöpfen, um ihr Pensum überhaupt bewältigen zu können. Auf etwas anderes können sie in diesem Stadium nicht zurückgreifen. Eine wirksamere Lernförderung durch anspruchsvollere Aufgaben ist ihnen nach so kurzer Zeit noch nicht möglich, wenn sie nicht schon vor BeSTe entsprechende Erfahrungen mitgebracht haben. Um aber das individuell herausfordernde Lernen der Kinder angemessen verstehen und fördern zu können, müssen mindestens vier Perspektiven eingenommen und integriert werden: die individuelle Perspektive des Kindes, die curriculare Entwicklungsperspektive, die fachsystematische Sachperspektive und die Perspektive der Lehr-Lerngemeinschaft in deren Medium Reflexion und Ko-Konstruktion gelingen. Diese vier Aspekte des Lernens stehen ihrerseits vor zwei unterschiedlichen Kontexten: dem sozialen und lebensweltlichen, äußeren Kontext und dem inneren, geistig-körperlichen Kontext des Kindes⁵⁴.

Die *Curriculumperspektive* vereinigt die Sachgebietslogik mit dem aktuellen Entwicklungsprozess des Kindes und sucht nach Aufgaben, Medien und Methoden, die dem Kind eine angemessene und interessante (inter esse⁵⁵) Begegnung mit neuen Sachfragen ermöglicht. In Ermangelung einer besseren Alternative präsentieren LehrerInnen i. d. R. den Kindern aber nur überlieferte und sehr allgemeine Sachstände – wenn auch in teilweise artistischer Aufbereitung. Den meisten LehrerInnen ist aufgrund ihrer Vorbildung ein tiefer gehender und individuellerer Zugang zu den unterrichtlichen "Sachen" verwehrt.

Die *Sachperspektive* und die ihr zugrunde liegende Sachgebietskompetenz schließen Organisations- und Methodenkompetenz mit ein. Organisations- und Methodenkompetenz kann sich

⁵⁴ Zu dieser ökosystemischen Sichtweise siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 288ff

⁵⁵ lat. inter esse, deutsch mittendrin sein

allerdings nur allmählich in einem verschränkten Prozess mit der Sachgebietskomplexität entwickeln. Hierzu bedarf es sowohl der Weiterbildung wie auch der gemeinsamen Entwicklung neuer, anspruchsvollerer und tragfähigerer Aufgabenpakete einschließlich Materialien, Medien und Werkzeugen mit externen Sachkundigen (Wissenschaftlern, Praktikern...) bzw. deren partiellen Integration in den schulischen Unterricht.

Die *Lernerperspektive* scheint eine der Stärken der Schuleingangsphase zu sein. Die bereits angesprochene positive Arbeits- und Sozialhaltung der Kinder deutet jedenfalls in diese Richtung. Trotzdem gerät die unterrichtliche Individualisierung häufig zu Vereinzelung und kann weniger als individueller Beitrag zu einem kollektiven Forschungs- oder Gestaltungsvorhaben (eines Kindes, einer Kindergruppe oder der Klasse) gesehen werden. Hier bildet die Engführung der unterrichtlichen Aufgaben eine Individualisierungsgrenze hinter der das volle individuelle Vermögen verborgen bleibt.

Lerner- und *Kooperationsperspektive* sind damit enger verflochten, als wir es auf den ersten Blick vermuten. Schöpferische Kooperation ist eine Bedingung für die Ausbildung individueller Kompetenzen und Charakteristika, denn nur die gelingende Lern-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft bietet der / dem Einzelnen genügend ökologische Möglichkeiten zur Spezialisierung und Nischenbildung. Hierbei spielen Prozesse der Leistungsmessung, der Weg-Ziel-Vergleiche, der Beurteilungen, Rückmeldungen und Konfrontationen eine große Rolle – und zwar zur Förderung des gemeinschaftlichen wie des individuellen Lernens. Schüler und Lehrkräfte entwickeln sich in diesem Prozess zu Meisterinnen und Meistern des reflexiven Handlungsdiskurses, die Lernen und Lehren genau beobachten, untersuchen, planen und bewerten und dabei die Binnen- wie die Außenperspektive ebenso deutlich unterscheiden wie verbinden können. In dem von uns beobachteten Unterricht in Schuleingangsphasen verschiedener Bundesländer kam diese Art von Lehr-Lern-Reflexion zwischen Kindern wie zwischen Kindern und Erwachsenen kaum vor.

Entscheidend ist vertieftes Verstehen. Auch Übungen, die zu vertieftem Verstehen führen sollen, müssen eine Aufgabenqualität vorweisen, die Kinder zur Auseinandersetzung mit der Sache anregen, zum Erwägen, zum Fragen stellen und nicht nur zur Beantwortung vorgegebener impliziter oder ausformulierter Fragen. Übungen sollten den Kindern ermöglichen, an ihren eigenen Konzepten, ihren Vorstellungen von der Sache anzuknüpfen und sie auf *ihrem* Weg zur Fachlichkeit unterstützen.

Kern der Entwicklungsarbeit sollte nach der organisatorischen Einführung der integrativen Schuleingangsphase die Steigerung der Aufgabenqualität und eine veränderte Vorstellung vom Lernprozess der Kinder sein. Aufgaben müssen zunehmend vertieftes Lernen ermöglichen und ein Ringen um persönlich interessierende Sachfragen anregen. Entsprechend sollten LehrerInnen noch mehr dem Lernen der Schülerinnen und Schüler nachspüren, um passende und ehrgeizige Aufgaben stärker mit ihnen zusammen entwickeln zu können. Grob gesagt: Die Zeit der Beschäftigung der Kinder mit Vorgefertigtem (insbesondere Arbeitsblätter) muss deutlich reduziert werden – z.B. in Projekten mit Ernstcharakter. Damit sinkt der Anteil nachvollziehendem Üben zugunsten des Anteils von Transferleistungen. Kinder sollten ihre Lernprozesse benennen, bewerten und reflexiv verbessern können. Dann würde sich auch die Wahrnehmung ihrer eigenen Entwicklung, ihres Lernfortschritts verbessern und machte sich nicht mehr vorwiegend an der Zahl der ausgefüllten Blätter oder der vollendeten Spiele fest.

Für die Schulbegleitung bedeutet das, es müssen unterschiedliche Entwicklungsphasen der Schulen berücksichtigt werden. Geht es zu Beginn vor allem um die organisatorische Einführung, so wandelt sich der Entwicklungsfokus in Richtung Unterrichtsqualität. Spätestens nach zwei Jahren Schuleingangsphase muss schwerpunktmäßig an der Verbesserung der Auf-

gaben gearbeitet werden, damit sich nicht das Alte im Neuen durchsetzt und verfestigt. Dazu böten Lernwerkstätten eine geeignete Lernumgebung.

2.6 Zusammenfassung der schulischen Entwicklungen im Transferprojekt BeSTe

Nach zweieinhalb Jahren BeSTe gibt es rund 70 BeSTe-Schulen. Weitere 30-40 Schulen haben die Tandems kontaktiert und überlegen die Einführung der Schuleingangsphase. Rechnet man die 30-40 Schulen dazu, die die SEPh in Vorläuferprojekten und außerhalb von BeSTe eingeführt haben, dann sind bis dato immerhin zwischen 130 und 150 Thüringer Grundschulen vom Gedanken der Schuleingangsphase erfasst worden. Das heißt, die Eroberung des "innovativen" Segments (ca. 20 % von rund 440 entspräche 90 Grundschulen) innerhalb der Thüringer Grundschulen ist gelungen und es bedarf nun der Übertragung des innovativen Funks auf die mittel-innovative ("pragmatische") Breite (ca. 30 %) der Grundschulen. Gemäß der Innovationstransferregel ist dafür sehr wahrscheinlich der praktische Beleg der funktionierenden Schuleingangsphase qua Beispielschulen unabdingbar.

Das gute Beispiel verlangt eine landesweit vergleichbare Qualitätsbestimmung. Hierzu hat ein Tandem mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung die "Checkliste Schuleingangsphase" entwickelt und erprobt. In Analogie zu den EVAS-Beobachtungsinstrumenten wurde auf der Grundlage von TQSE ein spezifisches Verfahren zur Beschreibung und Bewertung entwickelt. Mit dieser Checkliste Schuleingangsphase wird es möglich sein, den Stand der Schulen im BeSTe-Projekt einheitlicher zu bewerten – vorausgesetzt Tandems, EVAS-ExpertInnen und andere werden entsprechend geschult. Zusätzlich gerät für die Schulen über die Nutzung dieses Verfahrens die nächste Stufe der Schuleingangsphasen-Entwicklung in den Blick. Für LehrerInnen der Schuleingangsphase bietet die Anwendung und schulspezifische Weiterentwicklung des Beurteilungsverfahrens die Chance zur Selbst-Kontrolle des Schulentwicklungsprozesses. Langfristig könnte es zudem zu einer Annäherung der Tandem-Urteile und damit zu einer Vereinheitlichung ihrer grundlegenden Vorgehensweisen kommen.

Was für das gesamte Transferprojekt gilt, gilt auch für die einzelnen Schulämter: Nach dem Türöffnen müssen die weniger positiv voreingenommenen Grundschulen für die Ziele des Transferprojektes BeSTe gewonnen werden. In den einzelnen Schulämtern gestaltet sich die Arbeit der Tandems sehr uneinheitlich. Manche Tandems sind bereits an die quantitative Grenze ihrer Begleitungsressourcen gestoßen und ein Tandem wird bereits durch ein zusätzliches Tandem ergänzt. Andere Schulämter konnten erst einige wenige Schulen für die begleitete Einführung der Schuleingangsphase gewinnen. Die Etablierung von "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern (PV-SSA)" hat diesen Prozess beschleunigt.

Nach den Aussagen der Tandems lässt sich schließen, dass die Entwicklung der BeSTe-Schulen ähnlich wie im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" verläuft. Die geringsten Probleme scheint dabei die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Diese Entwicklungsunterstützung können die Tandems aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend leisten. Deshalb empfehlen wir die Einrichtung von Lernwerkstätten, Stammtischen und die Hinzuziehung von unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS etc. Dies auch, weil die qualitativen Unterschiede zwischen den Lehrkräften, den Stammgruppen und den Schulen als groß angegeben werden.

Die nächste Projekt-Entwicklungsaufgabe bei den Schulämtern mit den meisten BeSTe-Schulen wird nach unserem Eindruck die deutliche Anhebung der Aufgabenqualität sein. Dies entnehmen wir den wenigen Schulbesuchen, vor allem aber den Äußerungen der Tandems. Tandems, die an ihre quantitativen Begleitungsgrenzen kommen, tendieren zur "Entlassung"

der fortgeschrittensten Schulen aus der Begleitung, um den interessierten Schulen beim Einstieg helfen zu können. Sie sehen also das quantitative Wachstum des Transferprojektes als ihre vordringlichere Aufgabe an. Für das qualitative Wachstum fehlt ihnen die Zeit und mit Blick auf die eher fachbezogene Aufgabenqualität teilweise auch die fachspezifische Kompetenz. Auch hierfür ist die Schaffung regionaler Kompetenznetze auf der Basis von Beispielschulen, Lernwerkstätten, Arbeitskreisen und die Unterrichtsentwicklungsprojekte wie EULE, SINUS etc. erforderlich. Schulämter, die sich dazu in der Lage sehen, sollten mit Unterstützung durch das ThILLM, das TKM und BeSTe versuchen, Muster und Materialien für den Aufbau solcher Netzwerke zu entwickeln.

Die Gewinnung der Öffentlichkeit in Thüringen für ein als zentral apostrophiertes Schulentwicklungsvorhaben kann noch intensiviert werden. Es liegt nahe, einen ersten Fokus auf die Schulämter zu legen. Begleitend muss aber auch über die regionalen Medien die Elternschaft zur Unterstützung dieses für ihre Kinder zentralen Schulentwicklungsvorhabens gewonnen werden. Das wird aber nur dann gelingen, wenn die Tandems, die Lehrkräfte und vor allem die Schulleiter bei dieser Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden. Damit einhergehen muss die Qualifizierung der Schul- und Projektleitungen für die konzertierte Führung der verschiedenen Entwicklungsprojekte und Vorhaben in ihren Schulen. Mit diesen konzertierten Qualifikations- und Öffentlichkeitskampagnen könnte das Vertrauen in den Nutzen der durch die Schuleingangsphase angestrebten nachhaltigen und tiefgreifenden Entwicklung der Thüringer Grundschule hin zu einer interessanten und leistungsorientierten Schule für alle Kinder deutlich gestärkt werden. Schließlich – und dies wurde bis dato im Transferprojekt noch nicht reflektiert – müssen auch die Herzen und Köpfe der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb der BeSTe-Schulen gewonnen werden - ein Ansatz, der bereits im Konzept der Schuleingangsphase angelegt ist⁵⁶.

Die überzeugendsten Argumente zur Gewinnung der schulinteressierten Öffentlich sind kurz zusammengefasst:

- Die integrative Schuleingangsphase lenkt den Blick der Lehrerinnen und Lehrer auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration aller Kinder in die Lerngemeinschaft.
- Die Vielfalt der Kinder wird aufgrund der Jahrgangsmischung offensichtlicher und dadurch ein größeres Leistungsspektrum akzeptabler. Diese Vielfalt kann zum Motor der kreativen Unterrichtsentwicklung werden.
- Durch die Einführung der integrativen Schuleingangsphase entsteht eine kritische Diskussion, die zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht und hohe Aufgabenqualität führen kann.
- Durch die landesweite Einführung der Schuleingangsphase kommt es nicht zu einer Verinselung und Abkapselung der Einzelvorhaben wie bei befristeten Schulentwicklungsprojekten.
- Die integrative Schuleingangsphase kann das bieten, was Eltern sich von einer guten Schule für ihre Kinder wünschen (vgl. Bertelsmann-Umfrage 2008⁵⁷) und realisiert damit für die einzelne Schule einen hohen Rückhalt in der unmittelbaren Gemeinde.

⁵⁶ siehe Anleitungen auf der TQSE-Schulentwicklungsberatungs-Seite (Stand 2007_06): <http://www.tqse.uni-bremen.de/checklisten/bestandsaufnahme.html>

⁵⁷ die Befunde der Bertelsmann-Studie legen nahe, dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine noch größere der Eltern grundlegende Reformen unseres Schulsystems in Richtung integration befürwortet - siehe Bertelsmann Stiftung 2008: Integration durch Bildung (Folienpräsentation zur Pressekonferenz (Stand 2008_10): http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf

Für die Arbeit an der Überzeugung der PädagogInnen außerhalb von BeSTe ist noch ein Trend interessant: Die Zahl der BeSTe-Schulen steigt beinahe gleichsinnig mit der Zahl der (Noch-) Nicht-BeSTe-Schulen. Diese Tendenz zum freiwilligen Engagement für die integrative Schuleingangsphase außerhalb des staatlichen Begleitungsangebotes deutet darauf hin, dass das Interesse der Thüringer Grundschulen an der integrativen Schuleingangsphase insgesamt zugenommen hat. Ein zentrales Moment hierfür bildet wahrscheinlich der stetig wachsende, sichtbare Erfolg des Transferprojektes in den BeSTe-Schulen.

3 Zur Tätigkeit und Qualifizierung der Tandems

Innovation ist nicht das Ergebnis logischen Denkens, auch wenn das Ergebnis logisch ist.

Albert Einstein

Der wachsende Erfolg des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)" ruht – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – auf dem in Thüringen entwickelten Unterstützungssystem für dieses Schulentwicklungsvorhaben, auf der Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der "Tandems". Die Gespann-Metapher als Bezeichnung für das Begleitungs paar aus einer in der Schuleingangsphase erfahrenen Grundschullehrerin und einer Förderschullehrerin deutet darauf hin, dass beide Kompetenzen, Unterrichts- und Förderkompetenzen in der Konzeption der integrativen Schuleingangsphase zusammengeführt werden sollen. Die Tandems erfüllten bis dato eine vierfache Funktion:

- sie sind in den Schulämtern die eigentlichen Projektpromotoren
- sie leisten die Vor-Ort-Projektsteuerung
- sie sind für das Transferprojekt die wichtigsten Know-how-Träger und -Entwickler
- sie bilden den Kern des Unterstützungssystems für die Schuleingangsphase in den Schulämtern

An jedem Schulamt steht für BeSTe-Schulen ein solches speziell geschultes Tandem unterstützend zur Verfügung. In den zurück liegenden knapp drei Jahren erbrachten die Tandems eine doppelte Qualifizierungsleistung. In den ersten beiden Jahren des Projektes zwischen 2005 und 2007 qualifizierten sich fast 30 Lehrerinnen und Lehrer mit Unterstützung der Projektleitung und der Wissenschaftlichen Begleitung zu professionellen SchuleingangsphasenberaterInnen und brachten zugleich noch rund 100 Schulen dazu, sich auf den BeSTe-Weg des Auf- und Ausbaus einer förderwirksamen Schuleingangsphase zu machen. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Community ähneln stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und – dafür die Basis bildend – ein sehr positives Sozialklima.

Die folgenden, von der Wissenschaftlichen Begleitung formulierten Leitgrundsätze – in Anlehnung an die Prinzipien der integrativen Schuleingangsphase - liegen der Arbeit der Tandems und damit dem weiteren Voranschreiten des Transferprojektes zugrunde:

- Integration der verschiedenen Professionen der Schulen und Unterstützersysteme
- Aktivierung des Selbstlernens der Schulen
- Öffnung und Differenzierung des Lern- und Entwicklungsangebotes für Pädagogen
- Individualisierung des Lernweges/ der Lernzeit der Schulen
- Intensivierung des Lern- und Entwicklungsprozesses für Schulen
- Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und Beratungsentwicklungskompetenz

Auch wenn die gelungene Bildung einer solchen "verschworenen Lerngemeinschaft" von vielen glücklichen Bedingungen abhängt, stehen doch einige Gelingensmomente hervor:

1. die Zielstellung war sehr klar und wurde sowohl durch die Projektleitung / Teamleitung als auch durch die Mehrheit der Tandems persönlich verkörpert

2. die Bildung der Tandems versprach diesen ein bedeutsames Lernen von der jeweils anderen Profession
3. die Tandems erhielten einen großen Freiraum und prinzipiell umfassende Autonomie bei der Begleitung der Schulen
4. von Seiten der Projektleitung und des Ministeriums wurde der Auftrag der Tandems mit hohen Erwartungen und mit einer ebenso hohen Wertschätzung versehen
5. zusätzlich zu ihrer einschlägigen persönlichen Erfahrung erhielten die Tandems eine umfangreiche und anspruchsvolle Qualifizierung
6. die Treffen der Tandems wurden von der Projektleitung stets so gestaltet, dass neben der fachlichen Bildung das soziale Eingebundensein eine hohe Priorität bekam – das fachliche wie soziale Klima war sehr offen und partnerschaftlich
7. über die Arbeitsvereinbarungen wurde die Arbeit der Tandems kritisch und unterstützend begleitet – Krisen wurden lösungsorientiert angegangen.

Die Arbeit der Tandems ist sehr anspruchsvoll. Sie müssen nicht nur selbst gute Lehrkräfte in der Schuleingangsphase sein, sie müssen diese Fähigkeiten auch im Unterricht anderer methodisch herausarbeiten und schließlich informierend, fortbildend und beratend die Entwicklung von LehrerInnen und Schulen hin zur Schuleingangsphase befördern können. Im Kern beinhaltet dies die folgenden Aufgaben:

- Gewinnung der Schulen für die Einführung der Schuleingangsphase mit dem Schulkonferenzbeschluss
- Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung eines gemeinsamen Planes zur Gestaltung der Schuleingangsphase und Ableitung erster Schritte
- Angebot von Unterrichtberatungen
- Angebote oder Vermittlung von schulinternen Fortbildungen für die Gestaltung einer förderwirksamen Schuleingangsphase
- Unterstützung der BeSTe-Schulen im Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule"

Auch wenn es prosaisch klingen mag, für die Tandem-Lerngemeinschaft gilt das gleiche Goethesche Prinzip wie für jede gute Stammgruppe in der Schuleingangsphase: Sie bot und bietet den Tandems Wurzeln und Flügel.

3.1 Die Qualifizierung der Tandems und die Ableitung eines Kompetenzportfolios

Die bisherigen Weiterbildungsveranstaltungen und Tandem-Arbeitskreise fokussierten vor allem die didaktischen Kernthemen der Schuleingangsphase sowie die besondere Aufgabe der Beratung von Lehrkräften und Schulen sowie schulorganisatorische Fragen der Schuleingangsphase:

- Arbeits- und Zielvereinbarungen
- Didaktische Route
- Engpass-Analyse (TOC)
- fächerbezogene Gestaltung offenen Unterrichts
- Heterogenität und Integration
- Integration
- Kommunikationstraining

- Leistungsbeobachtung, Dokumentation und Bewertung
- Lenkungstechniken
- Moderationsmethoden
- offene Aufgaben, offener Unterricht
- Organisation des Starts
- Organisation Stamm-Kurs
- Projektmanagement
- Pressearbeit
- SSCR- Analyse (SWOT)
- Stundenplanbau in der Schuleingangsphase
- TQSE und Checkliste Schuleingangsphase
- Umgang mit Widerständen
- Unterrichtsberatung
- Zertifikat für Basisentwicklung der Schuleingangsphase
- Ziele der Schuleingangsphase

Dies waren die Themen der Tandem-Tagungen. Ganz wichtig waren dabei auch der persönliche Erfahrungsaustausch und der unerlässliche Materialaustausch. Um der Heterogenität der individuellen Lernwege der Tandems besser gerecht zu werden, wurde zum Jahreswechsel 2006-2007 die Erarbeitung dieser und weiterer Themen in kleinen Arbeitsgruppen beschlossen. Die Arbeitsgruppen sollten dabei arbeitsteilig Materialien für die Tandem- wie für die Lehrer-Weiterbildung erstellen. Die AG-Treffen bestehen aus zwei Elementen: Einem gemeinsamen Treffen aller Tandems mit einem thematischen Input für alle und der anschließenden Aufteilung in die interessierenden AG. Daneben treffen sich die AG auch im kleinen Kreis zur Arbeit an den AG-Produkten. Hier die Themen der Arbeitsgruppen:

- AG1: Organisation Stamm-Kurs
- AG2: TQSE-2-Erprobung
- AG3: Leistungsdokumentation
- AG4: Integration
- AG5: Organisation des Starts
- AG6: Zertifikat
- AG7: Methoden des offenen Unterrichts

Die Arbeitsgruppen funktionierten sehr unterschiedlich. Da wo die Arbeit nicht so recht voran kam, fehlte wahrscheinlich die herausfordernde Steuerung und Begleitung. Der Bedarf nach weiteren Fortbildungen und nach Ausarbeitungen (Handreichungen) zu tandemspezifischen Aufgabenstellungen scheint mit dem bisher Geleisteten nicht befriedigt, im Gegenteil: So fehlt trotz expliziter Integration förderpädagogischer Kompetenz in das Transferprojekt auf Projektleitungsebene und auf Tandemebene bis heute immer noch eine Handreichung für die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) zum gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Thüringen⁵⁸. Mit einer solchen Anleitung könnte die notwendige Überzeugungsarbeit in Richtung gemeinsamen Unterrichtens sehr viel besser geleistet werden. Engagierte PädagogInnen könnten sich inhaltlich wie argumentativ auf dieses Papier beziehen und so ihre integrative Arbeit nach Innen wie nach außen sichern.

⁵⁸ seit August 2008 gibt es eine knappe Empfehlung zu den Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht – siehe TKM 2008: Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche

3.1.1 Kompetenzportfolio: Auftrag und internationaler Hintergrund

Beabsichtigt war ursprünglich die Entwicklung eines individuellen Kompetenzportfolios für jedes Tandem. Dabei sollte die Wissenschaftliche Begleitung beratend und zum Teil durchführend mitwirken. Die Kompetenzentwicklungsmaßnahmen der Tandems wurden organisatorisch von der Projektleitung am ThILLM geleitet. Ziel war es herauszufinden, welche qualifikatorischen Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen für die Arbeit der Tandems erforderlich sind. Dabei sollten auch die allgemeinen, hinter den individuellen Faktoren herausgefiltert werden. Die individuellen Kompetenzportfolios sollten u.a. enthalten:

- Beschreibung der Ausgangskompetenzen
- Ableitung von Zielvereinbarungen
- Nachweise für die Teilnahme an Fortbildungen mit schriftlicher Reflexion
- Reflexion über die Arbeit zu bestimmten Themenschwerpunkten
- Gespräche mit den Tandems zur Erreichung der Ziele (Protokoll)
- Ableitung der nächsten Ziele

Von der Wissenschaftlichen Begleitung sollten die folgenden Untersuchungen durchgeführt werden:

- Tätigkeitsbeschreibungen der Arbeit der Tandems
- organisatorische, materielle, zeitliche und kompetenzliche Ressourcen der Tandems für ihre Arbeit
- prozessbegleitende Untersuchung der Inhalte und Wirkungen von Fortbildung und Beratung der Tandems
- Verfolgen der Inhalte und Zielniveaus von Selbststudien und eigenen Fortbildungen der Tandems
- Untersuchung der Gestaltung und Wirkung von "Lernen durch Besuchen"
- persönlicher und institutioneller Unterstützungsbedarf der Tandems für ihre Arbeit
- Möglichkeiten der Koordination der SEPh-Entwicklungen und der Unterstützungspotentiale ("Regionales Unterstützungssystem") im Schulamt bzw. in den "natürlichen" regionalen Einheiten

Leider konnte nicht das gesamte Vorhaben realisiert werden, da der reale Verlauf des Projektes nicht die geplante Zeit übrig ließ. Die Aufgabe kann weiterhin als wichtig angesehen werden, da sich die professionelle Entwicklung der Tandems im Großen und Ganzen auch in der Entwicklung der PädagogInnen in den Stammgruppen widerspiegelt. Eine landesweite Planung der Qualifizierung der SEPh-Lehrkräfte wäre dadurch grundgelegt und eine offizielle Anerkennung des Erreichten. Ein solches Portfolio könnte künftig auch bei der Bewertung außerhalb anerkannter Lehrgänge gewonnener beruflicher Kompetenzen hilfreich sein. Was wir im Folgenden als Basis für die Entwicklung eines Kompetenzportfolios kurz skizzieren, fusst wesentlich auf den bisherigen Beschreibungen der Tandemtätigkeit.

Während bisher insbesondere im Lehrerberuf fast ausschließlich die an der Hochschule und im Referendariat bestätigten Qualifikationen für das berufliche Fortkommen zählten, sollen künftig mit Hilfe des zu schaffenden nationalen Zertifizierungssystems und des europäischen Qualifikationsrahmens (EQF⁵⁹) zur qualitativen Bewertung auch informell oder einfach nur

⁵⁹ European Qualifications Framework (EQF): Nähere Informationen zur Entwicklung des EQF und des ECVET finden sich auf der Seite des BIBB (Stand 2008_10): <http://www.bibb.de/de/wlk18242.htm>, auf der Seite der Europäischen Kommission http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm. Eine Einführung

außerhalb des üblichen Systems gewonnene Kompetenzen für die Weiterentwicklung des beruflichen Profils anrechenbar werden. Ein europäischer Referenzrahmen zur Bewertung (ECVET⁶⁰) wird ähnlich wie heute schon im Hochschulbereich dafür sorgen, dass Qualifikationen auch außerhalb formaler Bildungsgänge mit Kreditpunkten quantifiziert werden können. Heute zählt die umfangreiche Qualifikation der Tandems deshalb noch nicht, weil sie in kein anerkanntes Berufsbild passt. Künftig wird statt von starren Berufsbildern von einem Vergleichsmaßstab auszugehen sein, an dem erworbene Kompetenzen – gleich wo sie erworben wurden – zu messen sind.

Mängel des bisherigen Systems zeigen sich vor allem in einem Mangel an vertikaler Durchlässigkeit (es gibt ohne zusätzlichen formalen Abschluss kaum Aufstiegsmöglichkeiten), in Problemen der Gleichwertigkeit der Anerkennung von formellen (Berufs-) Bildungsabschlüssen und Weiterbildungskursen oder Training on the Job, wodurch neue Tätigkeiten in der individuellen Karriere nicht entsprechend gewürdigt werden, insbesondere nicht außerhalb des aktuellen Arbeitsplatzes. Unter dieser Ungerechtigkeit leiden auch die Tandems – wenn auch sicher individuell unterschiedlich stark. Zusätzlich ist hier ein Grund für Fluktuation der besten Kräfte erkennbar. Man muss ein Aufstiegsangebot annehmen, weil man mangels offizieller Kompetenzanerkennung glaubt, dieses Angebot sei das einzige und letzte, welches man bekommen könne.

Bei der Arbeit mit einem EQF kann es nicht mehr um den Vergleich von Abschlüssen alleine gehen, sondern vor allem um vergleichbare Kompetenzen. Zugrunde gelegt werden muss ein international akzeptierter Kompetenzbegriff, wie jener der OECD: "A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence - a holistic notion - is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous."⁶¹

Franz Weinert kehrt die Notwendigkeit der Mobilisierung von Ressourcen weniger hervor, wenn er definiert: Kompetenzen sind "...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"⁶². Wie die Problemlösung geschieht, welche Ressourcen eine Person dazu mobilisiert und einsetzt, kann sehr unterschiedlich sein, ist aber in jedem Fall "pfadabhängig", d.h. knüpft an ein Set von Vorerfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten an.

Mit jeder hinzukommenden Erfahrung strukturiert sich das bereits Gelernte neu. Personen ist die von ihnen aktivierte Kombination nicht notwendig bewusst und sie ist auch nicht einfach stückchenweise erklärbar. Dies ist ein Grund dafür, warum *Kompetenzraster* umstritten sind. Sie bilden nicht die Ganzheit einer gelungenen Problemlösung ab, sondern beschreiben lediglich Ressourcen, die zur Lösung der Problemstellung erst noch mobilisiert und kombiniert werden müssen. Das Kompetenzportfolio kann also keine harten Fakten abbilden, sondern immer nur persönliche und umfeldbedingte Ressourcen im Arbeitsbereich der BeSTe-Tandems. Diese Ressourcen lassen sich vor dem Hintergrund unserer Untersuchungen herausarbeiten. Sie beziehen sich auf *Kernthemen der Tandemtätigkeit* für die sich leitende Qua-

gibt die Seite des ITB der Universität Bremen: http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Diskussionspapiere/Diskussionspapiere_1.05DE.pdf

⁶⁰ European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)

⁶¹ Rychen / Salganik 2003, 43

⁶² Weinert 2001, S. 27

litätsansprüche formulieren lassen. In einem weiteren Schritt, der hier nicht geleistet werden kann, weil er eine eigene Untersuchung erfordern würde, könnten diese Komponenten noch mit einer Bewertungsskala hinterlegt und ähnlich wie bei der Checkliste Schuleingangsphase mit Ankerbeispielen versehen werden. Möglich wäre es dann, Fragen zur Selbsteinschätzung zu formulieren, die für BeSTe-Tandems eine Unterstützung darin böten, die eigenen Ressourcen besser zu erkennen und damit auch gezielter einsetzen zu können.

Die Beschreibung eines Kompetenzportfolios erfolgreicher BeSTe-Tandems kann zwar nur als erster kleiner Schritt in die international angestrebte Richtung verstanden werden. Sie hat überdies hypothetischen Charakter, da sie lediglich mittels praktischer Schlüsse aus den Tätigkeitsprofilen abgeleitet wurde und noch keine weitere empirische Überprüfung erfahren hat. In der jetzigen Situation wird sie wohl eher der Entwicklung systematischer Unterstützung für künftige Tandems dienen können. Dennoch sollten die Verantwortlichen die Gelegenheit nutzen und prüfen, ob sich daraus auch Schlussfolgerungen für ein neues Bewertungssystem beruflicher Kompetenzen im Schulbereich ableiten lassen.

3.1.2 Kernthemen der Tandemtätigkeit

Kernthemen der Tandems ergeben sich aus ihren *Begleitungsaufgaben*, wie sie einleitend zu Kapitel "3 Zur Tätigkeit der Tandems..." und detailliert in Kapitel "3.2.1 Verlauf des Ausbaus der Schuleingangsphase" ausgeführt sind:

- Schulen kontaktieren und gewinnen
- Schulen zum Schulkonferenzbeschluss begleiten
- Schulen in der Planung der Schuleingangsphase begleiten
- Schulleiter im Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase unterstützen
- Lehrpersonen im Unterrichtsentwicklungsprozess beraten
- dabei vor allem die Entwicklungen im schuleingangsphasenspezifischen Schwerpunkt der integrativen Didaktik und Pädagogik fördern
- Fortbildungsbedarfe herausarbeiten helfen
- Vermittlung geeigneter schulinterner Fortbildungen
- Unterstützung der BeSTe-Schulen in EVAS

Hinzu kommen solche Aufgaben, die sich unmittelbar auf die *Teamarbeit im Tandem* selbst sowie die Abläufe im Begleitungsprozess beziehen:

- sich als Team finden
- die Arbeit rhythmisieren
- den Arbeitsplatz einrichten
- Arbeitsmedien entwickeln

Ressourcen für diese Kernthemen waren bei den Tandems sehr unterschiedlich und zwar sowohl auf der fachlichen Seite, der personalen als auch hinsichtlich der Unterstützung in ihrem beruflichen Umfeld (Schule / Schulamt): Schulleitung, Referentin am Schulamt, Förder- bzw. GrundschullehrerIn mit, aber auch ohne Erfahrung in einer jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, mit und ohne Erfahrung in gemeinsamem Unterricht. Wie ausgeführt wurde, waren auch die Arbeitsbedingungen an den Schulämtern durchaus unterschiedlich. Im Folgenden werden zwei ausgewählte Kernthemen darauf analysiert, welche speziellen Kompetenzen jeweils dominant erforderlich sind:

Schulen gewinnen

Schulen gewinnen ist gelungen, wenn die Mehrheit des Kollegiums vom Nutzen der Schuleingangsphase überzeugt ist und die Eltern das neue Modell begrüßen. Dies so weit, dass ein Schulkonferenzbeschluss zustande kommt.

Die Qualifizierung knüpfte logisch an die vorhandenen Ressourcen der meisten Tandems an. Sie griff zunächst das auf, was die meisten Tandems aus ihrem vorangegangenen Berufsleben, in dem sie nun immer noch mit Teilauftrag arbeiteten, interessierte: Wie würde ich den Unterricht öffnen, wenn ich die Schuleingangsphase einführen würde? Das korrespondierte mit ihren anfangs dominierenden Aufgaben: Schulen gewinnen oder vielleicht besser: überzeugen. Denn gewinnen kann man nur, wenn man glaubwürdig ist, also selbst das verkörpert, was die angesprochene Schule entwickeln will. Überzeugend wirkt die fachliche Kompetenz. Schulen gewinnen erfordert jedoch mehr als nur Wissen darüber, wie der künftige Unterricht aussehen soll. Denn auch die Schulleitung will informiert werden, wie sie ihren laufenden Betrieb umstellen kann. Konkret interessiert sie die Vorgehensweise im Schulentwicklungsprozess ebenso wie die Berechnung der Stundenzuweisung, die Organisation der Jahrgangsmischung, die Information der Eltern und Themen der Personalführung – siehe Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt". Fassen wir zusammen:

- *Fachlich* lässt sich feststellen, dass die Tandems den Schulentwicklungsprozess hin zur Schuleingangsphase ebenso wie das Zielmodell aus allen beteiligten Perspektiven durchschauen müssen, um Schulen gewinnen zu können.
- *Methodisch* sind in dieser Phase sind vor allem Moderationsmethoden, Kommunikationsmethoden (z.B. Umgang mit Einwänden, Verbindlichkeit herstellen), Methoden der Akquise und Vermittlungsmethoden wichtig.
- *Werkzeuge* in dieser Phase vor allem die Vermittlung unterstützende Medien, wie Zielbeschreibungen, Fachliteratur, Filme und aufbereitete Präsentationen - möglichst unter Verwendung von Metaphern. Denn komplexe Sachverhalte sind sehr viel leichter über Anschauung, Analogien zu Bekanntem etc. vermittelbar, und sehr viel schwieriger über den akademischen Weg, also mit vielen Worten und Fachbegriffen.
- *Personale Fähigkeiten*, die in dieser Phase eine wichtige Rolle spielen, beziehen sich vor allem darauf, auf Fremde aktiv zuzugehen. Bei Misserfolgen, die nicht ausbleiben, ist eine hohe Frustrationstoleranz und wegen der erheblichen Mehrarbeit zumindest zu Beginn der Tätigkeit als Tandem auch eine hohe Belastbarkeit (Stressresistenz) erforderlich. Zudem muss ein gewisser Mut zur Lücke vorhanden sein, denn die erforderlichen fachlichen Kompetenzen vereinigt kaum ein Tandem. Besonders gefragt ist zu Beginn die Fähigkeit eine Beziehung (Vertrauen) aufzubauen, die künftig den Entwicklungsprozess mit trägt.

Soweit der erste Entwurf einer Beschreibung der Tandemkompetenzen für das Kernthema Schulen gewinnen. Wir legen noch einen zweiten Entwurf für die Begleitungsphase nach dem Gewinnen vor.

Schulen zum Schulkonferenzbeschluss begleiten

Bevor eine Schule mit der Schuleingangsphase starten kann, muss sie sich intern wie extern per Schulkonferenzbeschluss zu diesem Vorhaben bekennen, dabei auch die Teilnahme am EVAS-Vorhaben und die Ziele für die erste Phase der Schuleingangsphase planen.

- *Fachlich* erfordert das Herbeiführen des Schulkonferenzbeschlusses neben Kenntnissen über BeSTe auch profunde Kenntnisse über das Entwicklungsprojekt Eigenverantwortliche Schule (EVAS). Denn der Beschluss sieht vor, dass BeSTe Schulen bereit

sind auch bei EVAS mitzuarbeiten. Darüber hinaus müssen die Schulen bei ihrer Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden, so dass auch profunde Kenntnisse im Umgang mit der Presse erforderlich sind.

- *Methodisch* sind in dieser Phase ebenfalls Moderationsmethoden, Kommunikationsmethoden und Vermittlungsmethoden wichtig. Darüber hinaus wird vor dem Schulkonferenzbeschluss eine SSCR-Analyse durchgeführt, in der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken herausgearbeitet werden, mit denen die Schule rechnen kann. Projektmanagementkenntnisse sind bereits an dieser Stelle erforderlich, da bei der Vorbereitung des Konferenzbeschlusses auch eine Arbeitsvereinbarung getroffen werden sollte.
- *Werkzeuge* in dieser Phase sind neben dem SSCR-Werkzeug weiterhin vor allem geeignete Vermittlung unterstützende Medien, wie Zielbeschreibungen, Fachliteratur, Filme und aufbereitete Präsentationen zur Veranschaulichung der komplexen Sachverhalte, auch für die Hand der Schulleitung. Hinzu kommen Projektmanagementwerkzeuge wie z.B. Muster für Zielfindungsprozesse, Arbeits- und Zeitpläne sowie Musterarbeitsvereinbarungen.
- *Personale Fähigkeiten*, die in dieser Phase eine wichtige Rolle spielen, sind eine hohe Belastbarkeit (Stressresistenz) auch bei Einwänden und Widerstand sowie Durchhaltevermögen, da der Prozess vom ersten Gewinnen der Schule bis zum Schulkonferenzbeschluss gelegentlich zäh verläuft.

Das Muster der Kompetenzbeschreibung ist damit dargelegt. Ein abgrenzbarer Teil der Kern-tätigkeiten wird kurz prozesshaft beschrieben. Dann werden dazu die zentralen Fähigkeiten gesucht und in die vier Tätigkeitsaspekte Fachliches, Methodisches, Werkzeuge, Personale Fähigkeiten eingeordnet.

3.1.3 Für die Tandemarbeit erforderliche Ressourcen

Zusammenfassend kann über alle Kernthemen hinweg festgestellt werden, dass das Kompetenzportfolio der Tandems folgende Ressourcen enthält:

- *Fachliche Durchdringung* des Aufgabenspektrums bei der Einrichtung der Schuleingangsphase aus den Perspektiven aller beteiligten Akteure, d.h.
 - aus der Perspektive der Kinder
 - aus der Perspektive der Grund- und FörderschullehrerInnen und der ErzieherInnen
 - aus der Perspektive der Schulleitung
 - aus der Perspektive des Schulamtes (z.B. bei rechtlichen und bei Zuweisungsfragen)
- Notwendig ist die *methodische Absicherung* durch Methoden der Schulbegleitung, Feststellung der Ausgangslage, Planungs- und Projektmanagementmethoden. Hinzu kommen Beratungs- und Vermittlungsmethoden. Für die Steuerung der eigenen Tätigkeit sind Methoden der Teamarbeit, der Prozessplanung sowie qualitative Forschungsmethoden für die Evaluationsarbeiten erforderlich. Dies vor allem dafür, weil außer der SSCR-Methode weitere fallspezifische Methoden einsetzbar sein sollten.
- *Werkzeuge* erleichtern die methodische Arbeit. Insbesondere sind für alle Prozesse Muster sinnvoll. Darüber hinaus werden die Information und Vermittlung stützende Print- und Internetmedien sowie Filme benötigt.
- Die erforderlichen *personalen Fähigkeiten* beziehen sich für alle Kernthemen v. a. auf den Umgang mit Stresssituationen, auf Selbststeuerung, Selbstmotivierung sowie auf Beziehungsfähigkeit. Ein positives Selbstbild, eine hohe Leistungsmotivation und eine ausgeprägte Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit helfen in dem Entwicklungsprozess mit seinen Widersprüchlichkeiten und Widerspenstigkeiten zu bestehen.

Nimmt man den Umfang der Kernthemen und der dafür erforderlichen Ressourcen ernst, dann wird deutlich, dass als eine der nächsten Aufgaben die genauere Analyse der Kompetenzen erforderlich ist, um das offenbar entstandene neue Berufsfeld hinsichtlich eines bewertbaren Kompetenzportfolios zu untermauern.

3.2 Herangehensweise der Tandems bei ihrer Begleitungstätigkeit

Aufgrund der Diskussionen im Rahmen der Fortbildungen wissen wir, dass die Tandems nicht identisch arbeiten. Dies betrifft die Akquise und die Begleitung und Beratung der Schulen, den Zugang zu Schulleitern im Schulamts, sowie die Kooperation mit dem Schulamts. Im November 2005 planten die Tandems mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung ihre Arbeit. Es wurde ein Arbeits- und Zeitplan erstellt. Dabei ergaben sich je nach Herangehensweise und nach Vorkenntnissen unterschiedliche Muster. Deutlich war zu erkennen, dass Tandems, die sich schon vor dem offiziellen Auftakt zugetraut hatten, alleine vorzupreschen, in ihrer Planung weiter ausgreifen und bis heute halten sie den seinerzeit schon begonnen Vorsprung. Andere gingen aus verschiedenen Gründen sehr viel vorsichtiger vor, waren aber auch damit erfolgreich.

Beispiel 1:

Ein Tandem hatte seine Arbeit bereits im September 2005 mit einer Veranstaltung für Schulleitungen begonnen und aufgrund eines sehr großen Interesses im Oktober eine Reihenfolge der Schulen erstellt, die eine Begleitung erhalten sollten. Im November wurden diese Schulen zu einer Auftaktveranstaltung eingeladen, in der allgemeine Informationen vorgestellt wurden. Die Schulen erhielten den Auftrag bis Januar 2006 eine Schulkonferenz einzuberufen, die über die Teilnahme an BeSTe beschließen sollte. Von Januar bis März 2005 plante das Tandem an 6-9 Schulen SSCR-Analysen durchzuführen, von April bis Juni jeweils einen zweiten Termin zur Beratung der Schule.

Beispiel 2:

Ein anderes Tandem plante für November 2005 zunächst Kontakt mit der Qualitätsagentur aufzunehmen und sie über BeSTe zu informieren. Es sollte dort zudem ein Gespräch darüber stattfinden, welche Schulen aus Sicht des Schulamts für BeSTe infrage kämen. Im Dezember 2005 und Januar 2006 war die konkrete Vorbereitung auf die ersten Schulkontakte geplant. Erst im zweiten Schulhalbjahr 2006 plante das Tandem Kontakte mit Schulen aufzunehmen und zwar über die Schulleitungen. In der Vorbereitungswoche im Sommer 2006 sollten die ersten SSCR-Analysen stattfinden. Das Tandem ging von etwa 3 Schulen im ersten Jahr aus.

Beispiel 3:

Ein drittes Tandem plante folgendes Vorgehen: Im Januar oder Februar 2006 wollte sich das Tandem den Schulleitungen im Rahmen einer Schulleiterberatung am Schulamts vorstellen. Das Schulamts sollte erfassen, welche Schulen sich eine Begleitung wünschen und die Rückmeldungen dem Tandem bis März 2006 weiterleiten. Im April 2006 sollten erste Gespräche mit Schulleitern stattfinden, um die äußeren Bedingungen für eine BeSTe-Teilnahme zu eruieren. Danach - im Mai 2006 - plante das Tandem die Vorbereitung der SSCR-Analysen. Im Juni 2006 sollten Unterrichtshospitationen in den Schulen erfolgen, um einen ersten Einblick zu gewinnen. Mit Schulen, die nach erstem Augenschein für BeSTe in Frage kommen, war im September und Oktober die SSCR-Analyse geplant. Zugleich wollte das Tandem den Schulen den Auftrag erteilen für die Umstellung einen Arbeits- und Zeitplan zu entwerfen. Das Tandem nahm an, 3-4 Schulen zu finden.

Beispiel 4:

Dieses Tandem wollte im November 2005 mit ersten Schulbesuchen bei 5 Schulen beginnen, die sie dann im Januar vertiefen wollten, auch um abzuheben, welcher Fortbildungsbedarf gedeckt werden müsste. Im März 2006 sollten die SSCR-Analysen stattfinden und ebenfalls noch im Frühjahr der Schulkonferenzbeschluss herbeigeführt werden. Erst danach im Mai / Juni 2006 - bei einem weiteren Schulbesuch - wollte das Tandem den Schulen nahe bringen eine Arbeits- und Zeitplanung für den Wandlungsprozess zu erstellen. Das Tandem ging von 5 Schulen im ersten Jahr aus.

Die Planung zeigt einen deutlichen Unterschied hinsichtlich der eingeplanten Zeit für die eigene Vorbereitung auf die Stärken-Schwächen-Analyse. Während diejenigen, die das Instrument bereits aus dem Schulversuch kannten, dafür praktisch keinen eigenen Vorbereitungszeitraum einplanten, erwarteten die anderen hier einen hohen Einarbeitungsaufwand.

Die unterschiedliche Vorgehensweise bezieht sich aber auch auf die Kooperation der beiden TandempartnerInnen untereinander. Wo bereits ein eingespieltes Team am Werk war, wurde dafür natürlich keine weitere Zeit mehr eingeplant. Demgegenüber gab es zu Beginn auch Tandems, bei denen noch unklar war, ob sie so bestehen bleiben. Zu Beginn dauerte es eine Weile, bis sich die Tandems in ihrer derzeitigen Formation zusammenfanden. Die Fluktuation beträgt seit Beginn des Projektes bis Juni 2007 rund 40 Prozent⁶³ (Austausch nach dem Auftakt bzw. Neubesetzung noch vakanter Stellen).

Wie in allen Teams gab es solche, bei denen eine Person eindeutig die Führungsrolle übernommen hat. Hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit gingen einige in weiten Teilen arbeitsteilig vor, andere arbeiteten grundsätzlich in Doppelbesetzung. Letzteres war eigentlich auch so vorgesehen, waren die Tandems doch bis auf eines aus Grundschullehrer und Förderschullehrer zusammengesetzt. Noch im Mai 2006 berichteten wenige Tandems, dass sie einige Probleme in der Kooperation haben, die daraus resultieren, dass sie so weit voneinander entfernt wohnen. Es hatte sich auch noch nicht bei allen Tandems ein Jour Fixe etabliert, so dass Treffen für konzeptionelle Arbeiten schwieriger zustande kamen. Diese Anfangsschwierigkeiten in der Teamarbeit sind heute nicht mehr sichtbar.

3.2.1 Idealtypischer Verlauf des Aufbaus der Schuleingangsphase

Im Sommer 2006 wurde zusammen mit den Tandems eine idealtypische Vorgehensweise aufgeschrieben, wie sie sich aus ihrer Arbeit ergibt – zu den Details siehe Kapitel "Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase". Hier die wichtigsten Stationen in der Übersicht:

- Anbahnung der Kontakte und Vororientierung der Schulen und ihres Umfeldes
- Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt BeSTe und Projektstart
- Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung (1. Jahr)
- Grundlegung der Schuleingangsphase (2. Jahr)
- Ausbau der Schuleingangsphase (3. Jahr)
- Sicherung der Schuleingangsphase (4-5. Jahr)
- Entwicklung zur Beispielschule (ab 6. Jahr)
- Integration der Beispielschule (ab ?. Jahr) in das regionale und landesweite Schulentwicklungssystem

⁶³ vierzig Prozent Personalfuktuation bei den Tandems berechnet sich aus 30 Tandems, von denen 14 bis heute hinzu kamen bzw. ausgetauscht wurden

Die wesentlichen Fähigkeiten, die ein Tandem hierfür braucht, betreffen die folgenden Lern- und Erfahrungsschritte:

- Die Einarbeitung in die SEPh-Inhalte steht an erster Stelle für diejenigen, die sich nicht vorher schon eingearbeitet hatten (z.B. im Schulversuch, im Projekt oder mit TQSE).
- Es ist nötig, dass das Tandem eine Arbeitsform findet, die effektives Vorgehen ermöglicht. Zeit- und Regelstrukturen für die Tandemarbeit müssen geschaffen, die Arbeitsplätze eingerichtet werden. In diesem Zuge beginnt für die meisten die Bekanntmachung mit dem Schulamt.
- In einem ersten Schritt ist es dann nötig, sich Informationen über die Schulen in der Schulamtsregion zu beschaffen und Ideen zu entwickeln wie die Schulen angesprochen werden können. Auch hierfür wäre eine Ideensammlung sinnvoll. Werbematerial, Presstexte, Versatzstücke für Vorträge vor Schulleitern und Eltern etc. sind hilfreich.
- Sind die Schulen identifiziert und angesprochen, müssen Informationsveranstaltungen in den Schulen stattfinden, auf denen die Kollegien gewonnen werden müssen. Hierfür wäre eine Handreichung mit methodischen Ideen und inhaltlichen Ausarbeitungen sinnvoll. Filme können eingesetzt werden. Beispiele erfolgreicher Umsetzung aus Schulversuchsschulen, das Buch "Schuleingangsphase entwickeln" und Beispiele aus anderen Ländern helfen. Nicht zu vergessen ist die Notwendigkeit nicht nur von BeSTe zu überzeugen, sondern zugleich auch von der Eigenverantwortlichen Schule.
- Für die SSCR-Analyse liegt eine Handanweisung vor. Hier wäre noch Unterstützung für die Bewältigung des Prozesses erforderlich (siehe oben).
- Manche Schulen benötigen auch Unterstützung zur Vorbereitung des Schulkonferenzbeschlusses. Muster sind hilfreich.
- Jedes Vorhaben sollte öffentlich gestartet werden. Die Tandems spielen bei dem Start der Schulen eine Rolle, sie können hier als Externe informieren und das Vorhaben in einen größeren Rahmen stellen. Auch hierfür wäre Folienpräsentationen⁶⁴ und Muster für eine Pressemappe sinnvoll.

Die Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung kann eine sehr umfangreiche Aufgabe sein. Abgesehen von der Stundenplangestaltung und der Unterstützung der Schulleitung bei der Beantragung der Lehrerstunden, muss vor allem die Frage der Zielführung im Wandlungsprozess bedacht werden, sowie die Projektplanung. Jede "Zacke" des Sterns müsste mit Fortbildungsangeboten für die Schule bedienbar sein. Typische Themen sind die Steuerungsinstrumente für offenen Unterricht und die Gestaltung des schulinternen Spiralcurriculums. Wünschenswert wären ausgearbeitete Vorschläge für Qualifizierungen, der Hinweis auf die Nutzung von TQSE und die Ergänzung der Plattform um weitere Hilfen. Insbesondere sollten die Tandems den Schulen beibringen können, wie man Unterricht systematisch entwickelt. Schulen wollen wissen, wie sie ihre Klassenzimmer einrichten könnten und welche Materialien nötig bzw. sinnvoll sind.

Im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" hatte sich bewährt, dass die Schulen einzelne Aspekte schwerpunktmäßig ausgearbeitet haben. Dabei hat sich zwar gezeigt, dass sie trotzdem das gesamte Konzept entwickeln mussten, aber sie konnten sich doch auf einen Bereich spezialisieren und dort auch professionalisieren, was eine gewisse Sicherheit auch für die anderen Bereiche gab. Tandems mussten sicher sein, wie man so etwas einführen kann.

⁶⁴ im November 2007 hat die BeSTe-Projektleitung eine solche Präsentation für die Tandems auf die Metacoop-Plattform bereit gestellt – Knuth / Pätzold: BeSTe-Präsentation

Relativ früh wurde klar, dass der Anspruch, bis 2010, d.h. in 5 Jahren allen Thüringer Grundschule bei der Entwicklung einer funktionierenden Schuleingangsphase zu helfen, mit 13 Tandems nicht zu schaffen sei. Deshalb wurde im August versucht, die Arbeit der Tandems entlang des idealtypischen Verlaufs hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes einzuschätzen. Die Hochrechnung dieser Aufwände auf die ca. 440 Grundschulen ergibt bei 13 Tandems und minimalem Beratungsaufwand eine Minstdauer von 14 Jahren (bis 2019). Diese Zeitschätzung ist sehr optimistisch, da sie auf den Erfahrungen mit den Pionierschulen am BeSTe-Anfang beruht und zudem noch nicht abzuschätzen ist, welchen zusätzlichen Aufwand der qualitative Ausbau der Schuleingangsphasen erfordert. Zu den entsprechenden Schwierigkeiten bei Schulentwicklungsvorhaben in der Breite und die Zähigkeit des qualitativen Fortschritts in der Schuleingangsphase liegt der aktuelle Evaluationsbericht des LISUM Brandenburg zur Einführung der Schuleingangsphase in Brandenburg vor⁶⁵.

Schon jetzt zeichnet sich ab, dass ein Tandem – je nach Beratungsintensität - nicht wesentlich mehr als 6-8 Grundschulen betreuen kann. Die obige Modellrechnung geht aber von einer Begleitungsquote von 10 Schulen aus, was die geschätzte Projektdauer entsprechend um weitere 6 Jahre auf 20 Jahre verlängern würde (2026). Die aktuellste Extrapolation der tatsächlichen Entwicklungsgeschwindigkeit bestätigt diese Entwicklungszeit-Schätzung – siehe "Abbildung 2-3: Extrapolation der zahlenmäßigen Entwicklung der Grundschulen mit SEPh". Extrapoliert man allerdings auch die Zahl der Grundschulen, die außerhalb von BeSTe eine integrative Schuleingangsphase entwickeln und addiert diese zu den Kapazitäten der Tandems, dann halbiert sich die Entwicklungszeit auf 9 Jahre (2014). Bis 2011 könnten nach dieser sehr optimistischen Schätzung alle Thüringer Grundschulen den Entwicklungsprozess zumindest in Ansätzen begonnen haben – siehe Abbildung 2-3. Dieser optimistische Zeithorizont ist realisierbar, wenn die Schulämter die Selbstentwicklung der Grundschulen durch regionale Kompetenznetze für die Schuleingangsphase fördern (Beispielschulen, Lernwerkstätten, Materialien, Stammtische, Arbeitskreise...).

Diese Entwicklung braucht viele Jahre. Die Normalschule ohne besondere pädagogische Innovations-Vorerfahrung benötigt 1-2 Jahre alleine zur Vorbereitung. Vorsichtiger Start und Aufbau der Schuleingangsphase benötigen mindestens 2 Jahre. Vertiefung und Verselbständigung sicher noch einmal so viel. Damit sind seit den ersten Vorüberlegungen 5 bis 8 Jahre vergangen bis die Schuleingangsphase so fest etabliert ist, dass sie Personalwechsel ohne Einbußen überstehen und sogar höheren Ansprüchen von Eltern, Kinder und PädagogInnen Genüge tun kann. Anbahnung, Gewinnung, Vorbereitung und Begleitung der Schulen durch die BeSTe-Tandems folgen in der Realität nicht genau dieser logischen Linie, sondern den sich vor Ort bietenden Möglichkeiten und Erfordernissen:

1. Die Lehrkräfte sowie das unmittelbar relevante Umfeld der Schule werden für die Einführung der Schuleingangsphase und für das zugehörige Unterstützungsverfahren gewonnen oder entwickeln dieses Interesse von sich aus.
2. Eine Grundschule entscheidet sich für die Schuleingangsphase. Das künftige Schuleingangsphasenteam bereitet sich, Kindergarten und Eltern auf die Schuleingangsphase vor: Entwicklung eines gemeinsamen Planes zur Gestaltung der Schuleingangsphase und Ableitung erster Arbeitsschritte.
3. Eltern und PädagogInnen besiegeln mit einem Schulkonferenzbeschluss die verbindliche Einführung der Schuleingangsphase. Die Schulleitung beschließt dafür eine Unterstützungsvereinbarung mit dem Tandem. Dies schließt auch die Unterstützung der BeSTe-Schulen im Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule" mit ein.

⁶⁵ Zum FLEX-Evaluationsbericht siehe: Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2007_05): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?; Liebers / LISUM 2007_05: Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX Download (2007_06): <http://www.bildung-brandenburg.de/index.php?id=1527#7605>

4. Die Schuleingangsphase startet mit Stammgruppen und dem klassenstufenübergreifenden Unterricht. Dazu gibt es von Seiten des Tandems Angebote zur Unterrichtsberatung und zu schulinternen Fortbildungen für die Gestaltung einer integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Schuleingangsphase.
5. Die Qualität der Schuleingangsphase entwickelt sich so weit, dass Integration, differenzierte Leistungsorientierung und individuelle Lernwege – einschließlich der variablen Verweildauer – zusammen passen.
6. Die ganze Schule entwickelt sich im Sinne der Integrativen (Gemeinsamer Unterricht) Didaktik und Pädagogik weiter und bietet auch den Schülerinnen und Schülern in Klasse 3 und 4 gute Anschlussbedingungen nach der Schuleingangsphase. Die Tandems binden das (regionale) Unterstützungssystem des Schulamtes ein.
7. Die Schule entwickelt sich und ihre Schuleingangsphase hin zu einer qualitativen Ausprägung mit Beispielcharakter für andere Schulen, die mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen.

Der Weg der Schule vom ersten Kontakt mit der Idee der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphasen-Entwicklung bis hin zur Schule mit Beispielcharakter folgt im Großen und Ganzen dieser Logik, die im Folgenden detailliert aufgelistet wird.

3.2.2 Wichtige Stationen des Entwicklungsweges von Schulen beim Aufbau der Schuleingangsphase

Anbahnung, Gewinnung, Vorbereitung und Begleitung der Schulen durch die BeSTe-Tandems erfolgt entsprechend den regionalen Bedingungen. Hier ist eine idealtypische Vorgehensweise skizziert:

1. Anbahnung der Kontakte und Vororientierung der Schulen und ihres Umfeldes (zusammen mit "2. Gewinnung" bis zu 1 Jahr Vorlauf)
 - Materialien zur Gewinnung von Kollegen
 - Module für die kollegiale Qualifikation
 - Logo und Werbematerial (Vorstellung des Transferprojektes BeSTe im SSA/QA)
 - Presstexte (Botschaft)
 - Schulen vororientieren – Promotoren in den Schulen gewinnen
 - Eltern vororientieren - Promotoren aus dem Kreis der Elternvertreter gewinnen
2. Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt BeSTe und Projektstart (zusammen mit "1. Anbahnung..." bis zu 1 Jahr Vorlauf)
 - Werbung durch Flyer, Präsentation und Information innerhalb anderer Veranstaltungen (z.B. Grundschultag ...)
 - Informationsveranstaltungen zum Transferprojekt BeSTe und zur Arbeit der Tandems (für Gruppen oder Einzelne)
 - SSA/QA
 - Schulleiter
 - Schulen
 - Vorbereitung des Schulkonferenzbeschluss zur verbindliche Teilnahme am Projekt BeSTe
 - Analyse der Projektausgangs-Situation durch eine "SSCR-Analyse" (Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse)
 - Planung der Einführung der Schuleingangsphase
 - Arbeitsvereinbarungen der Schule mit dem Tandem
 - Öffentlicher Projektstart (Auftaktveranstaltung)
3. Vorbereitung der Schulen auf die Altersmischung (1. Jahr)

- Eltern, Kita, Umfeld informieren
 - Zusätzliche Ressourcen einwerben - Ressourcenverteilung planen und transparent machen
 - Erprobung offener Unterrichtsformen
 - Stammgruppenbildung zum Einstieg in die Altersmischung
 - Vorbereitung von Lernpartnerschaften und Lernpatenschaften
 - Lernumgebung gestalten
 - Klassenraum gestalten, Funktionsecken einrichten
 - Arbeitsmöglichkeiten schaffen: PC-Arbeitsplätze, Sitzkreis, Gruppentischen Forschartisch, Lesecke, Schreibwerkstatt, Lernstraße...
 - offene Regale und Ablagen für freizugängliche Lernmaterialien,
 - Ablagen für persönliche Materialien
 - Präsentationsflächen für Arbeitsergebnisse und Ausstellungen
 - Teambildung der verschiedenen pädagogischen Disziplinen für die Stammgruppen
4. Grundlegung der Schuleingangsphase (2. Jahr)
- Organisation von Stamm und Kurs
 - Unterrichtsöffnung (Unterrichtsentwicklung)
 - Binnendifferenzierung
 - Wochenplanarbeit, Werkstattarbeit, Stationenlernen
 - Entwicklung eines schulinternen Spirallehrplans
 - Leistungs- und Entwicklungsdokumentation
 - Individuelle Lernwegdiagnose
 - Gestaltung einer pädagogisch wirksamen Schuleingangsphase (Mindestkriterien)
 - Stammgruppe mit variabler Verweildauer und Stammgruppenleiter
 - mindestens 50% des Unterrichtes in den Kernfächer (HSK, Deutsch, Mathematik) erfolgen in der Stammgruppe
 - Kontinuität in der Führung der Stammgruppe
 - die Planung der Kurse erfolgt durch die jeweiligen KurslehrerInnen nach Fächern (sprachlich und mathematischer Bereich) in Teamabsprachen
 - veränderte zeitliche Strukturen, die dem kindlichen Lern- und Arbeitsrhythmus entsprechen
 - offene Lernangebote zur Berücksichtigung der Kinder-Verschiedenheit
 - die Leistungsdokumentation beschreibt die individuelle Entwicklungsdynamik des Kindes (Grundlage dafür sind Standortbestimmungen)
 - Strukturierung der Teamarbeit im Mehrpädagogensystem
5. Ausbau der Schuleingangsphase (3. Jahr)
- Weiterentwicklung der Organisation und Ausbau von Stamm und Kurs
 - Unterrichtsentwicklung
 - Binnendifferenzierung
 - Wochenplanarbeit
 - Förderdiagnostik/Förderpläne
 - Geeignete Strukturen für das Mehrpädagogensystem
 - Auswahl der für die Schule passendsten Schwerpunkte der Entwicklung ihrer Schuleingangsphase aus den 7 Dimensionen
 - Vereinbarung eines Schwerpunktes ("Zielvereinbarung") mit dem SSA/QA
6. Sicherung der Schuleingangsphase (4-5. Jahr)
- Weiterentwicklung der Organisation und Ausbau der Stammgruppen
 - Qualifizierung der PädagogInnen zu MentorInnen für AnfängerInnen der SEPh
 - Ausbau der Lernumgebung in Richtung auf förderliche Aufgaben mit Ernstcharakter

- Übertragung der SEPh-Didaktik, -Pädagogik und –Organisatorik auf die weiterführenden Altersstufen 3 und 4
 - Entwicklung einer schulübergreifenden Kultur der integrativen, individualisierenden und flexiblen Pädagogik schulischen Lernens
7. Entwicklung zur Konsultationsschule (ab 6. Jahr)
- Interne Integration der pädagogisch-didaktischen Ansätze
 - Entwicklung eines neuen pädagogischen Profils nach Außen
 - Qualifikation aller Lehrkräfte in Richtung der neuen pädagogisch-didaktischen Kompetenz
 - Sicherung eines höheren Leistungsniveaus für alle Schülerinnen und Schüler
 - Schaffung eines Unterstützungssystems für die neue Ausrichtung der Schule
 - Definierung und Realisierung eines integrierten Lernumfeldes für alle Kinder
 - Integration der Eltern und des unmittelbaren schulischen Umfeldes in das schulische Lernumfeld-System
 - Die Schule entwickelt sich und ihre Schuleingangsphase hin zu einer qualitativen Ausprägung mit Beispielcharakter für andere Schulen, die mit der Einführung der Schuleingangsphase beginnen
8. Integration der Konsultationsschule in das regionale und landesweite Schulentwicklungssystem
- Schule entwickelt und gewinnt personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Durchführung von Lehrerbildungsveranstaltungen "Lernen durch Besuchen"
 - Schule bietet Beiträge zur Einführung der Schuleingangsphase für andere Schulen und Schulträger

Diese systematische Auflistung der Entwicklungsstationen einer Schule bzw. der Begleitstationen des Unterstützungssystems, vom ersten Interesse über die Sicherung der Eingangsstufe bis hin zur Beispiel- oder Konsultationsschule ist mit 5 bis 8 Jahren Lernzeit kalkuliert. Diese Zeit lässt sich kaum reduzieren, da die Entwicklungsjahre der Schüler und Lehrkräfte an das Schuljahr gekoppelt sind. Intensivieren kann man vor allem die Qualitätsentwicklung in diesem Zeitrahmen. Dies erfordert aber – wie schon angedeutet und in Kapitel "8. Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes" näher ausgeführt, dass die Beteiligten auf Arbeitskreise, Materialien, Medien, Lernwerkstätten u.v.a.m. zurückgreifen können.

3.3 Entwicklung der Tandemarbeit

Aus der vorausgegangenen entwicklungslogischen Auflistung der schulischen Entwicklungsstationen beim Aufbau der Schuleingangsphase ergeben sich für die Tandems folgende vier Kernaufgaben:

1. Kontinuierliche Begleitung von Schulen durch die Tandems
 - Gewinnung der Schulen für das Transferprojekt (Schulkonferenzbeschluss)
 - gegebenenfalls Aussprechen von Empfehlungen für die Auswahl der Schulen, die sich am Transferprojekts "BeSTe" beteiligen wollen
 - Beratung und Begleitung der Schulen
 - Abschluss einer Arbeitsvereinbarung mit den Schulen
 - Unterstützung der Schulen bei der Ist- Standserhebung mit Hilfe des bereitgestellten Instrumentariums (TQSE⁶⁶ und SSCR⁶⁷)

⁶⁶ TQSE - Thüringer Qualitätsinstrumente zur Entwicklung der Schuleingangsphase

⁶⁷ SSCR – Stärken Schwächen Chancen Risiken Analyse

- Unterstützung der Schulen bei der Maßnahmeplanung
 - Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, Auswertungsgesprächen und Beratungen an den Schulen
 - Beratung und Initiierung von Unterstützungsmaßnahmen in der Schule
 - Unterstützung der Schulen bei der Evaluation des Entwicklungsstandes
 - Anregung der Schulen zu einer positiv besetzten Öffentlichkeitsarbeit
 - Angebot und Vermittlung von schulinternen Fortbildungen in den Schulamtsbereichen
2. Dokumentation von Prozessen
- Dokumentation der Arbeit der Tandems
(Zeitschienen, Ziel- bzw. Arbeitsvereinbarungen, Kompetenzportfolio...)
 - Dokumentation der Arbeit der Tandems mit den Schulen
(Arbeitsvereinbarungen, Maßnahmeplan...)
3. Öffentlichkeitsarbeit zum Anliegen der Thüringer Schuleingangsphase und zum Transferprojekt BeStE
- Angebot von Informationsveranstaltungen für SSA/QA, Schulleiter, Schulkollegien, Elternvertreter oder weitere interessierte Personen
4. Verzahnung des Transferprojektes BeStE mit dem Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule"
- Mitarbeit der Tandems im externen Expertenpool im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen
 - Unterstützung der begleiteten Schulen im Entwicklungsvorhaben "EVAS"
 - Beratung der Schulen bei der Vorbereitung einer Zielvereinbarung mit dem SSA/QA

Diese Kernaufgaben müssen von den Arbeitsbedingungen der Tandems an den Schulämtern getragen werden. Ist dies gewährleistet?



Abbildung 3-1: Situation des Transferprojektes an den Schulämtern

Die Arbeitsbedingungen der Tandems wurden zu Beginn in einer Stärken-Schwächen-Chancen-Risiko-Analyse und zum Abschluss mit einem Fragebogen erhoben, so dass zur Entwicklung der Arbeitsbedingungen Aussagen gemacht werden können. Auch nach fast drei Jahren Projektdauer, vielen Erfolgen und einigen organisatorischen Fortschritten ist das Vorhaben und sind die Tandems noch immer nicht voll in die Arbeit der Schulämter integriert siehe "Abbildung 3-1: Situation des Transferprojektes an den Schulämtern". Wie die Abbildung zusammenfassend andeutet ist die Situation für Transferprojekt und Tandems an den Schulämtern sehr unterschiedlich. Positiv hat sich für alle Tandems die Wertschätzung durch die Schulämter entwickelt. Die anfänglich dominanten Gefühle des Nicht-akzeptiert-werdens sind verschwunden. Dazu hat auch die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase an den Schulämtern beigetragen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen bestehen auch erhebliche Unterschiede im Arbeitsplatz (im Schulamt, privat oder in einer Schule), seiner Ausstattung und der Intensität seiner Nutzung. Das zeigt sich bereits bei der Auftaktveranstaltung im November 2005 – siehe "Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit". Obwohl diese Abbildung nicht mehr die aktuelle Situation widerspiegelt, zeigt sie dennoch die Hauptprobleme, denen sich neue Tandems bis dato gegenüber sehen, solange die Schulämter sich noch nicht hauptverantwortlich für das Transferprojekt fühlen.

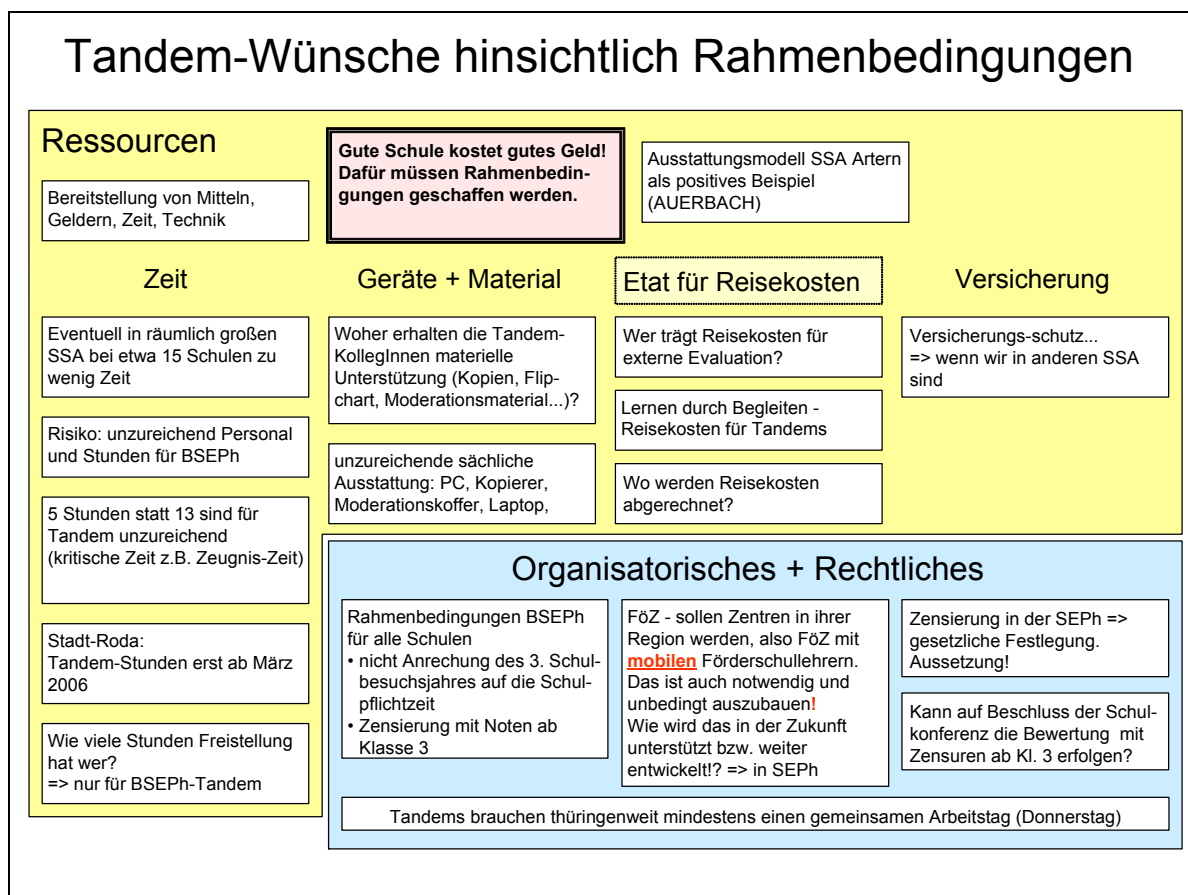


Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten(Nov. 2005)

Unterschätzt wurde zu Beginn vermutlich der Wandel der Tätigkeit der Förderschullehrer in den Tandems. Sie arbeiteten überwiegend im Team mit der Grundschullehrkraft. D.h. hier war bereits eine berufliche Verständigung erforderlich. Ihre Aufgabe wurde und wird in den Schulen vor allem darin gesehen, dass sie die Basis für Gemeinsamen Unterricht legen helfen.

Aber gerade das ist für die FörderschullehrerInnen nicht unbedingt im Kern ihrer beruflichen Erfahrung. Gefordert wird daher nach wie vor eine ausführliche Handreichung für den MSD und die FörderschullehrerInnen in den BeSTe-Schulen und im Gemeinsamen Unterricht⁶⁸.

Im Mai 2006 wurde von den Tandems herausgearbeitet, welche Erfahrungen sie mit der Werbung von Schulen gemacht hatten. Auch hier gab es sehr unterschiedliche Erlebnisse, vorwiegend von der Vorerfahrung der Tandems abhängig. Als sehr wichtig und wenn vorhanden als sehr positiv wurde die Unterstützung des Schulamtes bei der Vorstellung von BeSTe bei Schulleitern vermerkt. Einige Schulämter waren bereits damals sehr kooperativ, wenn es darum ging, weitere Ressourcen im Schulamt zu finden, die bei der Unterstützung und Fortbildung nützlich sein würden. Diese Einschätzung hat sich auch zwei Jahre später nicht verändert. Schulleiter spielen – wie bereits dargelegt – eine Schlüsselrolle bei der Gewinnung von Lehrkräften für die Schuleingangsphase und Schulämter wiederum bei der Gewinnung der SchulleiterInnen.

Probleme bei der Vorstellung des Projekts in Schulen wurden in 2006 vor allem darin gesehen, dass einzelne Lehrkräfte gegen das Vorhaben mobil machten. Es war oftmals nicht genau auszumachen, ob der Widerstand eigentlich aus der Elternschaft oder aus dem Kollegium kam. Der Widerstand ging so weit, dass sich einzelne Lehrer beim Personalrat erkundigen wollten, ob die Einrichtung von Jahrgangsmischung überhaupt zulässig sei oder als zu hohe Belastung nicht zumutbar. Es gab auch Widerstand von Kinderpsychologen und Ärzten, der sich bemerkbar machte. Neben einer geringen Bewerberzahl, kam in Einzelfällen auch vor, dass Schulen sich zwar beraten lassen wollten, aber keine Verbindlichkeit einzugehen bereit waren. Andere Schulen versuchten nach Ansicht der Tandems zu früh umzustellen, ohne den nötigen Stand der Unterrichtsentwicklung für eine Jahrgangsmischung vorweisen zu können.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Tandems eine sehr gute Ausbildung für ihre Beratungstätigkeit benötigen. Die Probleme geben einen Hinweis darauf, welche Schwierigkeiten vermehrt auftauchen werden, wenn alle innovativen Schulen gewonnen sind und Schulen ohne entsprechende Vorerfahrung sich auf den Weg machen sollen. Vordringlich erschien und erscheint den Tandems die Frage der Integrationspädagogik und die Rolle der FörderschullehrerInnen im gemeinsamen Unterricht. Daneben spielt auch die Kompetenzwahrnehmung und damit die Anerkennung der Tandem-Fortbildungsarbeit in den Schulen eine große Rolle für die Projektakzeptanz in den Schulen.

Daneben gibt es immer noch Probleme bei der Verfügbarkeit von Beispielschulen vor Ort und bei der Koordination bzw. Integration der verschiedenen Unterrichtsentwicklungsprojekte an den Thüringer Grundschulen. So wie es den Tandems an unterstützendem Material zur Untermuerung ihrer pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Vorschläge mangelt – zumal es eine ganze Reihe Standardfragen gibt. Diese sollten gesammelt und in einer Handreichung für die BeSTe-Schulen aufgearbeitet werden. Einige Tandems beklagten Anfang 2006 einen geringen Zulauf von Schulen zu BeSTe und erklärten ihn damals damit, dass das Projekt keinen ausreichenden zeitlichen und informativen Vorlauf hatte und Schulen sich nicht so kurzfristig für eine so umfangreiche Veränderung entscheiden können, wenn sie diese nicht ohnehin schon wollten.

Dieses Problem hat sich inzwischen differenziert. Einige Tandems schieben eine längere Liste interessierter Grundschulen vor sich her, könnten also sehr viel mehr Schulen begleiten als ihnen ihre knappe Zeit erlaubt. Die Grundschwierigkeiten bei der Anwerbung von Schulen für BeSTe bleiben, auch wenn die Tandems eher am Gegenteil "leiden". Die Lösungsvorschläge behalten deshalb auch nach fast drei Jahren Transferprojekt ihre Gültigkeit: Kompetenzwahrnehmung, Beispielschulen, Handreichungen, Unterstützung durch das Schulamt.

⁶⁸ zu den vorhandenen Materialien für den MSD und andere Integrationslehrkräfte zum Thema Förderung siehe (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/foerderung/content.html>

Die Bestimmung des Entwicklungsweges der individuellen Schule beginnt mit der Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse (SSCR). Die meisten der Grundschul-Tandems konnten die SSCR aus dem Schulversuch. Im November 2005 wurde die Vorgehensweise bei der Stärken-Schwächen-Analyse von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und mit den Tandems eingeübt. Es wurde eine Handanweisung erstellt, die den Tandems ausgehändigt wurde. Das Instrument dient der Feststellung von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken in der Schule. Ergebnis der SSCR ist es, das aktuell günstigste Lernfeld der Schule zu finden. Im Mai 2006 hatten bereits die meisten Tandems mit der SSCR-Analyse gearbeitet. Es wurde berichtet, dass sich das Instrument sehr gut einsetzen lässt, die Herausforderungen dabei jedoch in der Prozessmoderation und auch der behutsamen Führung des Prozesses liegen. Empfohlen wurde, den Termin für die SSCR grundsätzlich nur mit der Schulleitung zu vereinbaren und noch einmal sicherzustellen, dass er auch gilt.

Nebenthemen damals waren: Widerstände überwinden, argumentationsfähig werden, Gelassenheit bewahren, Toleranz zeigen, Konflikte konstruktiv lösen. Die Tandems übernahmen die Beraterrolle und das Instrument SSCR-Analyse schien offenbar geeignet diese zu unterstützen. Allerdings zeigte sich nun auch, dass die Schulen von den Tandems auch fundierte fachliche Kenntnisse in allen Bereichen der Schuleingangsphase erwarteten: Wie kann man auf Jahrgangsmischung umstellen? Wie legt man Binnendifferenzierung an? Welche Beobachtungsinstrumente sind im Unterricht geeignet?

Ein sehr bedeutsames Thema war Selbstkompetenz: Wie schaffe ich es die nötige psychische und physische Stärke für die neue Tätigkeit aufzubringen? In fast allen Gruppen war das Thema Selbstschutz und Gesundheit mit im Spiel. Die neue Rolle wurde als extrem belastend empfunden – kein Wunder bei der Fülle an Neuem, das die Tandems selbst lernen mussten, um es dann ohne Routine umgehend an die Schulen weiter zu geben. Die Vorbereitung dafür erschien den meisten noch nicht ausreichend genug. Aber nicht nur diejenigen Aspekte der Arbeit, die mit der Schulentwicklung zu tun hatten, wurden als neu empfunden. Deutlich wurde auch, dass die Arbeit im Tandem eine sehr viel höhere Planungsfähigkeit (Zeitmanagement) erforderte, denn es kamen sehr viele neue Aufgaben und auswärtige Termine hinzu – siehe "Abbildung 3-3: Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)" auf der folgenden Seite.

Dieses Balance-Anliegen wurde nie explizit reflektiert oder gar organisatorisch berücksichtigt. Hier liegt ein sehr kritischer Gefährdungspunkt für das Projekt, da an die Tandems extreme Anforderungen gestellt werden, sie dafür aber weder institutionell noch finanziell irgendwie entschädigt werden. Im Gegenteil: Da die übrigen Aufgaben der Tandems unter ihrem anspruchsvollen Engagement leiden können, erfahren die Tandems auch in ihrem Umfeld – außer der Befriedigung über gelingende Schulentwicklung – eher Kritik als Anerkennung. Auch hierfür liegt die Lösung bei den Schulämtern, die den Tandems für ihre Begleitungstätigkeit ausreichenden Rückhalt und Wertschätzung zukommen lassen müssen.

Neben dem Learning by doing und der intensiven Qualifizierung durch die Projektleitung am ThILLM spielte die ausführliche Diskussion der Begleitungstätigkeit vor Ort zwischen Projektleitung und Tandems in "Arbeitsvereinbarungs-Gesprächen" eine bedeutsame Rolle. Im Juni 2006 fanden die ersten Zielvereinbarungsgespräche statt. Im Frühjahr 2007 folgten Zwischenbilanzgespräche und im Herbst 2007 wurden die Zielvereinbarungen erneuert. Angeregt worden war die Einführung dieses Führungsinstruments durch die Wissenschaftliche Begleitung. Damit sollte eine Doppelfunktion geleistet werden: Erstens vereinbaren die meisten Tandems mit ihren BeSTe-Schulen Projektziele – hierfür ist es unabdingbar, dass man dieses Instrument auch selbst erfahren hat und es schult auch; zweitens braucht die Projektleitung we-

nigstens ein überblicksartiges operatives Projektcontrolling, um strategisch auf die wichtigsten Entwicklungen in den Schulämtern und vor allem in den Schulen reagieren zu können. Zur Unterscheidung von den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Tandems bzw. EVAS-ExpertInnen wurden die Zielvereinbarungen mit den Tandems "Arbeitsvereinbarungen" genannt. Nach einer entsprechenden Vorbereitung der Tandems, wurden im Juni 2006 intensive Arbeitsvereinbarungs-Gespräche geführt. Gegenstand der Gespräche waren die Ressourcen-Situation an den Schulämtern, die Teambildung des Tandems, die Gewinnung und Beratung der Schulen. Besprochen wurde auch der Unterstützungsbedarf der Tandems durch die Projektleitung.



Abbildung 3-3: Work-Life-Balance finden in der neuen Tandemtätigkeit (Mai 2006)

Im März und April 2007 fanden die Zwischenbilanzgespräche in den Schulämtern und z.Z. auch in den Schulen der Tandems statt. Im März-April 2008 wurden die Arbeitsvereinbarungen erneuert. Das zentrale Ergebnis: Die Entwicklung der Schulen verläuft erwartungsgemäß, aber auch nicht besser. Die von den Tandems angestoßene Entwicklungsdynamik in den

Grundschulen erfasst mittlerweile auch die Mehrzahl der Schulämter, die nun alle – wenn auch in unterschiedlicher Intensität - das Transferprojekt BeSTe tatkräftig unterstützen. Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verläuft immer noch sehr uneinheitlich – siehe "Abbildung 3-2: Rahmenbedingungen, die Tandems zu Beginn ihrer Arbeit forderten". Das Infrastrukturproblem der Tandems auf Schulamtsebene ist landesweit immer noch nicht überwunden. Hier brauchen die Schulämter kompetenten Rat und Anstoß.

Die Wirkungseinschätzung durch die Tandems in den Arbeitsvereinbarungsgesprächen trägt sicher zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Entwicklung bei. Eine verallgemeinernde Betrachtung auf Landesebene ist nicht möglich, da die Tandems die Entwicklung ihrer Schulen, Stammgruppen, PädagogInnen und SchülerInnen noch nicht mithilfe der Checkliste Schuleingangsphase beurteilen (können).

3.4 Checkliste Schuleingangsphase – Entwicklung eines Schnellverfahrens zur kooperativen Beschreibung und Bewertung der Entwicklungsoptionen in der Schuleingangsphase

Die Entwicklung der seit August 2008 vorliegenden, handlichen "Checkliste Schuleingangsphase" (Entwicklungsname "TQSE-EVAS") hatte als Ausgangspunkt die Voraussetzung für die Teilnahme von Schulen am Transferprojekt "BeSTe", nämlich deren gleichzeitige Bewerbung zum Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)"⁶⁹. Im Rahmen dieses Schulentwicklungsvorhabens werden die Selbsteinschätzung und eine Experteneinschätzung verglichen und zur Grundlage einer Zielvereinbarung zwischen Schule und Schulamt gemacht. Die Expertise wird mit Hilfe einer "Checkliste" erstellt. Die "Checkliste für allgemein bildende Schulen" enthielt bezogen auf die unterrichtlichen Besonderheiten der integrativen Schuleingangsphase zu wenige Spezifika. Deshalb wurde das Tandemmitglied Sabine Klose⁷⁰ 2006 beauftragt, mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung auf der Basis der TQSE⁷¹ eine eigene Checkliste für die Schuleingangsphase zu entwickeln.

Entwicklung und Validierung der Checkliste

TQSE, die "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase - Checkliste für das Unterstützungssystem" enthält nicht durchgängig Beurteilungsskalen für die einzelnen Entwicklungsbereiche. Dort, wo sie bereits vorhanden sind, fallen sie nicht immer einheitlich aus. Insgesamt sind sie, auch wenn es inhaltliche Überschneidungen mit den eher übergeordneten Kategorien von EVAS ("Eigenverantwortliche Schule in Thüringen") gibt, nicht mit diesen vergleichbar. Aufgabe von Sabine Klose war es daher, zu den für BeSTe zentralen, in EVAS aber nicht enthaltenen Bereichen, in Absprache mit der Wissenschaftlichen Begleitung ein Instrument zu entwerfen und zu erproben. Die Checkliste sollte in der Hand der Schule die Selbstevaluation der Schuleingangsphase erleichtern und in der Hand der EVAS-Expertenteams den Blick auf Eigenarten der Schuleingangsphase lenken. Dieses Instrument liegt inzwischen in der endgültigen Fassung vor – siehe Thüringer Kultusministerium 2008: Checkliste Schuleingangsphase.

⁶⁹ zu den EVAS-Details siehe auf der Homepage des Thüringer Kultusministeriums (TKM):

<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evass/>

⁷⁰ Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase, Regionalberaterin für die SEPH, Fachleiterin -Schwerpunktfach Deutsch im Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen in Erfurt, GS-Lehrerin in Erfurt

⁷¹ siehe die TQSE-Homepage (2007_05): <http://www.tqse.uni-bremen.de/>

Im November 2006 wurde das Instrument durch die Tandems ausprobiert und diskutiert. Nach einer kurzen Vorstellung des Instrumentes durch Sabine Klose gingen die Tandems in Arbeitsgruppen mit der Bitte um ein kritisches Feedback zum Beobachtungsinstrument: Können SEPh-Fremde damit die SEPh beurteilen? Gibt es Fragen oder Widersprüche zum Instrument? Sind die Kategorien zu den SEPh-Bereichen Jahrgangsmischung, Leistungsdokumentation, Kooperation, Lernen in der SEPh, Mehrpädagogensystem geeignet? Sind die Ankerbeispiele zu den Kategorien anschaulich, treffend und führen sie zu einer hohen Übereinstimmung der ExpertInnen? Stimmen die Urteile der Tandems überein? Was ist das Basisniveau für die SEPh (Zertifizierungs-AK)? - Das Ergebnis: Die Urteile fielen keineswegs einheitlich aus – erst nach ausgiebiger Diskussion der Bewertungen kamen die Tandems auf eine gute Übereinstimmung. Allerdings können normale GS-Lehrkräfte oder gar Schulartfremde nach übereinstimmendem Urteil der Tandems mit diesen Skalen wenig anfangen. Deshalb wurde empfohlen:

- einige Begriffe per Glossar zu erläutern
- bei den Kategorien sollte vermerkt sein, ob sie sich auf Beobachtungen oder auf Befragungen beziehen
- die EVAS-ExpertInnen müssen in das Instrument eingeführt werden
- selbst einige Tandems hatten Schwierigkeiten bei den Fragen nach der Leistungsdokumentation, der Aufgabenqualität / Aufgabenschwierigkeit
- alle PädagogInnen des Mehrpädagogensystems im Beurteilungsbogen müssen explizit erwähnt werden
- die Ankerbeispiele müssen für LehrerInnen außerhalb von BeSTe verbessert werden
- zur Nutzung des Beurteilungsbogens bedarf es einer Anleitung / Gebrauchsanleitung
- zur schulspezifischen Validierung der ExpertInnen-Urteile ist eine dreifache Vorbereitung notwendig: auf die Schule, auf ihr Umfeld und auf den Stand ihrer Schuleingangsphase
- LehrerInnen der Stammgruppen füllen den Beurteilungsbogen selbst aus - dafür müssen sie im Vorfeld eingewiesen werden
- LehrerInnen- und ExpertInnen-Urteile werden verglichen, diskutiert und abgestimmt
- zur allgemeinen Validierung der ExpertInnen-Urteile müssen die ExpertInnen geschult werden: Theoretische Einführung in die TQSE-Theorien, -Konzepte und –Aussagen; praktische Einübung in die Nutzung der Checkliste in Referenzschulen

Der Wert der Checkliste für die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase wurde wie folgt resümiert:

- Möglichkeit zur Gewinnung einer Übersicht über den Stand der Schulen im BeSTe-Projekt
- für die Schulen gerät die nächste Stufe der Schuleingangsphasen-Entwicklung in den Blick
- langfristige Angleichung und Standardisierung der Tandem-Urteile⁷²
- Nutzung, Weiterentwicklung und Verbreitung des Beurteilungsverfahrens können es zu einem probaten Selbstkontroll-Instrument für LehrerInnen der Schuleingangsphase werden lassen

⁷² im Kapitel "2.2 Pädagogische Entwicklung des Transferprojektes" wurde eine starke Unterschiedlichkeit der Qualitätsbeurteilungen durch die Tandem festgestellt

Aufbau, Zielstellung und Handhabung der Ccheckliste

Die Checkliste SEPh ist ein zweiteiliges Instrument. Es basiert auf den Erkenntnissen und Ergebnissen des Thüringer Schulversuches zur veränderten Schuleingangsphase. Davon ausgehend sind für die entscheidenden Entwicklungsbereiche (Unterricht und Zusammenarbeit der an der Erziehung Beteiligten) Kategorien gebildet und zu erreichende Fernziele abgeleitet worden. Die Kategorien sind in Kriterien aufgegliedert worden. Mit Blick auf die Fernziele und unter Verwertung der Erfahrungen aus dem Schulversuch wurden mögliche Entwicklungsschritte in Form von Ausprägungsgraden vorweggenommen.

Die Kategorien und die dazu beschriebenen Ausprägungsgrade stellen den ersten Teil des Instrumentes dar. Der zweite Teil folgt dem Aufbau des ersten. In ihm sind zu den Ausprägungsgraden jeweils Ankerbeispiele beschrieben, die beispielgebend dem besseren Verständnis dienen. Das Instrument EVAS_TQSE ist der Form des Evaluationsinstrumentes EVAS angepasst und ergänzt dieses durch die inhaltliche Spezifik der Schuleingangsphase.

Das Instrument TQSE-EVAS kann zur Selbst- und Fremdevaluation eingesetzt werden, wobei der Begriff *Evaluation* hierbei im Sinne von "*den vorliegenden Entwicklungsstand beschreiben und nächste Entwicklungsschritte ableiten*" aufgefasst wird. Gestützt durch das Instrument können gezielt Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen durchgeführt werden. Deren Ergebnisse werden im Anschluss an den Unterrichtsbesuch mit dem Ziel ausgetauscht und diskutiert werden, Konsens im Hinblick auf die Einschätzung des mittels vorgegebener Ausprägungsgrade beschriebenen Entwicklungsstandes herzustellen. Im Rahmen dieser Gespräche soll unter den Evaluatoren bzw. Lehrkräften das Beobachtete und Beschriebene expliziert, relativiert und geklärt werden. Durch diese fokussierende Erhebung können zunächst innerhalb einer Stammgruppe nach erfolgter Gewichtung Entwicklungsschwerpunkte gewonnen werden, aus denen sich individuelle und kollektive Ziele ableiten lassen. Diese können im weiteren Fortgang der Evaluation mit den auf gleiche Weise erarbeiteten Zielen anderer Stammgruppen zusammengefasst, gruppiert, erneut gewichtet und dann arbeitsteilig bearbeitet werden.

Mit der Checkliste lässt sich also der Entwicklungsstand der Schuleingangsphase einer Grundschule intersubjektiv beschreiben. Es dient damit der vertiefenden Betrachtung der unterrichtlichen Entwicklung der Schuleingangsphase. Die daraus ableitbaren nächsten Ziele zur Weiterentwicklung der Schuleingangsphase sollen Schulen helfen, ihren Entwicklungsprozess selbst in die Hand zu nehmen. Damit wird auch der Einsatz dieses Instruments einen Beitrag zur eigenverantwortlichen Schulentwicklung leisten.

3.5 Schlussfolgerungen zur Unterstützung der Tandems

Dynamik, Breitenwirkung und Qualität des Transferprojektes BeSTe ruhen im Wesentlichen auf den Schultern der Tandems. Das ist, was sie anspornt. Das ist aber auch das, was sie belastet und unzufrieden macht mit der mancherorts fehlenden institutionellen, publizistischen und finanziellen Anerkennung. Und es ist das Wissen um ihre Bedeutung, die sie unverständlich bis verärgert auf die gelegentlichen organisatorischen Unzulänglichkeiten und bürokratischer Widrigkeiten reagieren lässt. Tandems – so fordern es beispielsweise die Schulleiter⁷³ – müssen nicht nur selbst gute Lehrkräfte der Schuleingangsphase sein, sie müssen diese Fähigkeiten auch im Unterricht anderer methodisch herausarbeiten und schließlich informierend, fortbildend und die Entwicklung von Lehrern und Schulen förderlich spiegeln können.

Die Beurteilung der Unterstützung dieser doppelten Fachlichkeit der Tandems durch das Projekt wie durch die Schulämter ("Regionales Unterstützungssystem") fällt zwiespältig aus.

⁷³ siehe Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt"

Einerseits genossen die Tandems eine Fortbildungsichte, von der viele LehrerInnen und Lehrer nur träumen. Andererseits stellen sich die Anforderungen der Schulen vor Ort mit einer Unerbittlichkeit, denen normale Fortbildungen niemals gerecht werden können. Wir empfehlen, dass die Tandems zusätzlich zur allgemeinen Fortbildung eine individuelle Entwicklungsförderung im Beratungsprozess erhalten, da sich die Probleme im Schulamtsbezirk wie in den Schulen nicht thematisch stellen, sondern immer verwoben sind in einem Problembündel.

Da die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Tandems nie die Breite der Entwicklungsaufgaben der BeSTe-Schulen wird abdecken können, brauchen die Tandems zu den wichtigsten Fragen der Schuleingangsphase Handreichungen und ein Informationssystem, das ihnen den umgehenden Zugang zu aktuell anstehenden Fragen liefert. Das FLEX-Handbuch (Brandenburg)⁷⁴ entspricht dieser Notwendigkeit, auch wenn die inhaltliche Ausführung⁷⁵ sowie das unflexible Medium nicht mehr den Ansprüchen eines so anspruchsvollen pädagogischen Schulentwicklungsvorhabens gerecht werden. Hier stellt sich noch einmal das Problem einer nutzerfreundlichen Internetplattform mit aktualisierbaren Arbeitshilfen, auf der diese Handreichungen nutzerfreundlich angeboten werden.

So fehlen in BeSTe – wie auch im FLEX-Handbuch – alltagsrobuste Handreichungen für die Kooperation der Grundschullehrkräfte mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD)⁷⁶ bzw. für die FörderschullehrerInnen zum gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Mit einer solchen Anleitung würde zugleich die wichtige Überzeugungsarbeit in Richtung gemeinsamen Unterrichtens erleichtert. Tandems wie Lehrkräfte in der Schuleingangsphase könnten sich auf solche Quellen beziehen und so ihre integrative Arbeit ebenso nach Innen sichern (überprüfen) wie nach außen argumentieren.

Natürlich ist jede Handreichung so gut wie die Nutzer, die sie benutzen. Dennoch können Instrumente und Handreichungen z.B. die Nutzens- und Anwendungs idee besser transportieren, können nutzerfreundlicher und auch einmal für besondere Anlässe geeignet sein. Als Maßstab für solche Handreichung kann gelten:

1. Bietet die Handreichung das, was die jeweiligen PädagogInnen wünschen?
2. Sind die AnwenderInnen auf die Nutzungsart und das Nutzungsziel eingestellt?
3. Erlaubt die Handreichung eine kontinuierliche Verbesserung im täglichen Einsatz?
4. Bietet die Handreichung Handlungsalternativen, persönliche Freiräume?

Eine der Grundlagen für die Gestaltung der Tandem-Fortbildungen, der regionalen Unterstützungssysteme wie der Handreichungen und Informationsmedien bildet der Einblick in die konkreten Anforderungen der Tandem-Arbeit in den Schulen. Auch die Entwicklung eines Kompetenzportfolios als Grundlage für die individuelle wie gemeinsame Planung der Fortbildungen und Lernmedien braucht diesen Einblick. Deshalb entschied sich die Wissenschaftlichen Begleitung darauf, die Tandemarbeit in zwei exemplarischen Schulämtern etwas eingehender zu studieren.

Das starke Engagement der Tandems in BeSTe konkurriert natürlich stark mit ihren Aufgaben als LehrerIn, BeraterIn, SchulleiterIn etc. Auch grenzwertige persönliche Belastungen traten in diesem Zusammenhang auf. Verstärkt wurden diese negativen Momente noch durch die ungeheure Dichte des ersten Tandem-Jahres, die weitgehend eine Folge des vorzeitigen, kaum vorbereiteten und wenig planvollen Projektstarts war. Dieser Fehler sollte in Zukunft

⁷⁴ FLEX-Handbuch 2003 (Stand 2008_10): <http://www.bildung-brandenburg.de/3537.html>

⁷⁵ insbesondere fehlen Ausarbeitungen zur Unterrichtsqualität (Ziele, Inhalte, Binnendifferenzierung, pädagogische Qualitätssicherung...)

⁷⁶ zu den vorhandenen Materialien für den MSD siehe (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/foerderung/content.html>

bei der Gewinnung neuer Mitwirkender bei den Tandems tunlichst vermieden werden. Stattdessen muss auf Schulumtsebene die Unterstützung und (zeitliche) Entlastung der Tandems (Referentendatei, Unterstützungssystem, Veranstaltungsorganisation, Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit etc.) voran gebracht werden, soll nicht irgendwann der Anfangsenthusiasmus in Resignation umkippen. Dabei ist auch der individuellen Kompetenzentwicklung in fachlicher wie konsultativer Hinsicht ein größeres Augenmerk zu schenken, denn die Tandems müssen mit der Entwicklung ihrer Schulen Schritt halten können.

Zu dieser Entlastung gehört auch die Aufstockung der zeitlichen und / oder personellen Tandem-Ressourcen in Schülämtern mit wachsendem Erfolg der Schuleingangsphasen-Entwicklung, denn ein Tandem kann nicht wesentlich mehr als 6-8 Grundschulen mit hohem qualitativem Anspruch betreuen. Auf jeden Fall muss vermieden werden, dass sich aufgrund der Unterbesetzung und bei kleinlicher Handhabung der Ressourcenfrage bald ein personeller Tandem-Engpass auftut. In Schülämtern, die die Kapazitätsgrenze der Tandems bereits zahlenmäßig überschritten haben, wird aktuell die "Entlassung" der fortgeschrittenen Schulen diskutiert. Damit wird automatisch die qualitativ-pädagogische Weiterentwicklung der BeSTe-Schulen zu Grabe getragen.

Vor allem auf Schulumtsebene muss die Unterstützung und (zeitliche) Entlastung der Tandems (Referentendatei, Unterstützungssystem, Veranstaltungsorganisation, Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit etc.) voran gebracht werden, soll nicht irgendwann der Anfangsenthusiasmus in Resignation umkippen. Dabei ist auch der individuellen Kompetenzentwicklung in fachlicher wie konsultativer Hinsicht ein größeres Augenmerk zu schenken, denn die Tandems müssen mit der Entwicklung ihrer Schulen Schritt halten können. Wie ja schon angesprochen, lässt sich die Steigerung der Aufgabenqualität wahrscheinlich nicht mehr nur durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Insbesondere können sie niemals die Vielfalt aller für eine Schule notwendigen fächerspezifischen Kompetenzen abdecken. Zum Ausbau der fächerbezogenen Beratungsqualität schlagen wir daher die Entwicklung "schulinterner Tandems" vor, die sich selbst in die Möglichkeiten zur Steigerung der Aufgabenqualität einarbeiten und dieses Wissen in ihren (Nachbar-) Schulen weitergeben⁷⁷.

Abgesehen von dieser grundlegenden strategischen Überlegung besteht bezüglich der neuen Tandems die Frage, wie diese optimal in ihre neue Aufgabe eingearbeitet werden können. Wir empfehlen, dass sich neue Tandems auf die Einübung der Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen konzentrieren sollten. Hierfür wäre aber eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. In der augenblicklichen Situation sind die überlasteten Tandems kaum in der Lage, eine solche Einarbeitung ohne Unterstützung zu leisten.

Für Tandems, die sich erst in die pädagogischen Details der SEPh einarbeiten, liegt der Fokus naturgemäß auf dem Ausbau ihrer Beratungskompetenz mit einigen wenigen, relativ weit entwickelten Schulen. Hierfür ist eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems notwendig. Für die Vorreiter-Tandems stehen der Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems, eines externen Evaluationssystems und die Befähigung der entwickelteren Schulen zur Selbstevaluation im Vordergrund.

Die letzte Frage bezüglich der Weiterbildung der Tandems betrifft den Bereich der Unterstützung und Beratung der fortgeschrittenen BeSTe-Schulen und solcher, die nicht in BeSTe sind. Damit auch diese "Fortgeschrittenen" eine hochwertige Unterstützung erhalten können, emp-

⁷⁷ siehe dazu die Ausführungen zu "Schulinternen Tandems" im Kapitel "8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben..." und dort den Unterpunkt "4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung"

fehlen wir neben der weiteren Qualifizierung der Tandems den Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems sowie die Entwicklung von Lernwerkstätten, die Medien und Anschauung zur Einarbeitung in die Strukturen der integrativen Schuleingangsphase und einen Ort gemeinsamer Reflexion und Entwicklung auch quer zur Einzelschule bieten. Dieser Aufgabe sollten sich in erster Linie die Schulämter stellen, auch wenn sie dafür den Rückhalt des Ministeriums benötigen.

4 Organisation des Transferprojektes, Ausgangskonzeption, Planung und Steuerung

"Schulentwicklung kann man nicht von oben nach unten machen, aber man kann von oben nach unten den Rahmen schaffen, dass die Schule sich nach ihrem Duktus selbst entfaltet."

Dr. Jörg Vogel, Landesschulbeirat Thüringen

Dieses Kapitel untersucht die Frage, welche organisatorischen Voraussetzungen notwendig sind, um ein so komplexes Transferprojekt, wie die landesweite Verbreitung der integrativen Schuleingangsphase aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (2000-2003) zu gewährleisten. Gibt es überhaupt unterschiedliche Verlaufsmuster oder nur Gelingens- und Scheiternsmuster? Organisation wird im Folgenden als Ensemble soziotechnischer Strukturen verstanden, das transferförderliches Wissen, Können und Wollen aus dem Schulversuch und aus dem Transferprojekt dorthin gelangen lässt, wo dieses benötigt wird. Diese Organisation baut auf etablierten institutionellen Strukturen der Schulen, der Schulämter, des ThILLM und des TKM auf. Hinzu kommen eine Projektorganisation mit ministerieller Führung, einer Projektleitung am ThILLM, Schulentwicklungsberatern für die Schuleingangsphase ("Tandems"), LehrerInnen aus Schulen mit beispielhafter Schuleingangsphase, sonstigen FachberaterInnen und ExpertInnen, Projektverantwortlichen an den Schulämtern und an den BeSTe-Schulen sowie vorübergehend eine Wissenschaftlichen Begleitung. Das für den Transfer notwendige Wissen und Können wird aktuell noch hauptsächlich persönlich von den Beteiligten dieser Institutionen transportiert. Daneben gibt es aber auch sächliche Medien, vor allem die Schulen mit Schuleingangsphase, Bücher, Filme, Internetportale und ein riesiger Fundus an Unterrichtsmaterialien in den Klassen der Schuleingangsphase.

Vor gut zweieinhalb Jahren waren fast alle Elemente der genannten Strukturen und auch alles notwendige Wissen, Können und Wollen bereits vorhanden. Aber es fehlte an ihrer tragfähigen Vernetzung. Diese haben vor allem die rund 30 Tandems und ihre Projektleitung gewoben. So fest, dass man mittlerweile von einem Thüringer Modell des Schuleingangsphasen-Transfers sprechen kann. Das Netzwerk ist gewaltig gewachsen und steht nun vor drei großen Herausforderungen. Die quantitative Expansion der Schuleingangsphasen-Schulen in Thüringen, rund 70 BeSTe-Schulen, 30-40 angehende BeSTe-Schulen sowie vielleicht noch einmal 30-40 Schulen, die sich vor und außerhalb von BeSTe an den Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase gemacht haben, übersteigt die zeitlichen Ressourcen der Tandems. Die zweite Herausforderung ist qualitativer Natur und betrifft die deutliche Anhebung der Aufgaben- und Unterrichtsqualität, die zwar vom Lern- und Arbeitsklima der meisten Stammgruppen getragen würde, nach unserer Erfahrung aber nur selten – dies auch außerhalb Thüringens – signifikant erreicht wird. Die dritte Herausforderung ergibt sich aus einer Lösungsmöglichkeit für die ersten beiden. Wie kann es gelingen, die angedeuteten Strukturen, das enorme Wissen und Können und die beeindruckende Bereitschaft der Lehrkräfte zum Engagement für die integrative Schuleingangsphase in einer schulnahen, regional basierten und landesweit koordinierten Schuleingangsphasenbewegung zu verbinden?

Angesichts dieser dynamischen Entwicklung und der herausfordernden Zukunft bleibt das langfristige Ziel des gesamten Entwicklungsvorhabens erstaunlich konstant: Die flächende-

ckende Einführung der integrativen (Gemeinsamer Unterricht), klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase im Lande Thüringen zum Wohle der PädagogInnen und zum Besten für die Kinder. Da Schulwandel neben den Inhalten besonders auch von der Eigenständigkeit der jeweiligen Einzelschule abhängt, ist BeSTe in das Vorhaben "Eigenverantwortliche Schule" eingebunden. Nicht eingebunden sind in BeSTe die wegweisenden Unterrichtsentwicklungsprojekte EULE und SINUS.

Das Transferprojekt BeSTe kann bereits auf einen reichen Fundus an Vorarbeiten zurückgreifen (siehe Abbildung 4-1: Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen). Ergebnisse aus Projekten und Schulversuchen stehen schriftlich zur Verfügung⁷⁸. Damit das vorhandene Schulversuchs-Wissen für die tägliche Arbeit der Schulen verfügbar werden kann, bedarf es jedoch nicht nur seiner Veröffentlichung, sondern auch der aktiven und spezifischen Verbreitung. Schriftstücke sind alleine nicht geeignet, Erfahrungen weiter zu geben.

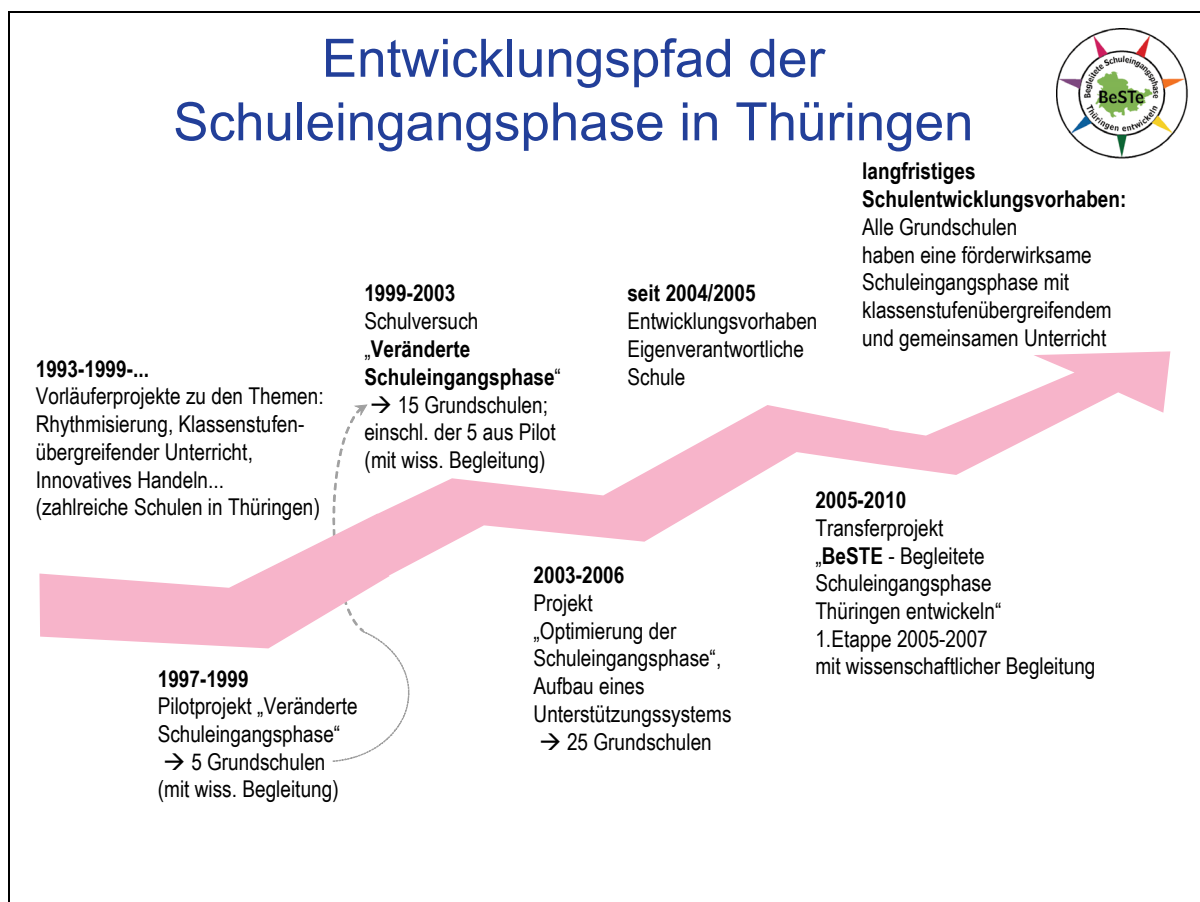


Abbildung 4-1: Entwicklungspfad der Schuleingangsphasen-Entwicklung in Thüringen

Es verfügen daher immer noch nicht alle Schulen über die notwendigen Voraussetzungen zur Einführung der Schuleingangsphase. Das Ziel ist auch für die Schulen sehr hoch gesteckt: Allen Kindern die Chance zum Lernen in ihrer Grundschule geben, alle Kinder altersgerecht einschulen und ihnen individuell Zeit zur Entwicklung einräumen, alle Kinder stärken, in ihren Begabungen herausfordern und so die Bildungschancen für alle Kinder durch geeignete Förderung verbessern. Im Schulentwicklungsvorhaben BeSTe wird daher ein Unterstützungs-

⁷⁸ Carle / Berthold 2008 : Schuleingangsphase entwickeln; ThILLM 2004: Veränderte Schuleingangsphase; Carle u.a. 2005: TQSE (<http://www.tqse.uni-bremen.de/>)

system aufgebaut, mit dessen Hilfe sich Schule für Schule befähigen kann, ihre Schuleingangsphase entsprechend entwickeln.

Thüringen hat mit dem Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)" einen vielversprechenden Weg beschritten. Damit er zum Ziel führt, wirken alle Ebenen des Schulsystems zusammen - zur Strukturübersicht siehe "Abbildung 4-2: Struktur des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase". Trotz vergleichsweise guter Unterstützungsbedingungen stellt das Vorhaben für die Grundschulen eine große Herausforderung dar. In seiner Anlage als Transferprojekt zur landesweiten pädagogischen Einführung der Schuleingangsphase genießt BeSTe in Deutschland eine Sonderrolle und wird daher und aufgrund seines systematischen Aufbaus als besonders erfolgversprechend angesehen.



Abbildung 4-2: Struktur des Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase"

Als zentrale Fragestellung sieht das Transferprojekt die Klärung der Frage, unter welchen Projektbedingungen die in den Grundschulen erforderlichen strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen erfolgreich umgesetzt werden können. Erfolgskriterium für das Transferprojekt ist letztlich der Erfolg der Schuleingangsphase in jeder Grundschule: Alle schulpflichtigen Kinder werden in die Grundschule aufgenommen und besuchen diese mit persönlichem Erfolg – auch gemessen an landesweiten und zukunftsorientierten Kriterien. Eine der Aufgabenstellungen der Wissenschaftlichen Begleitung war es, heraus zu arbeiten, wie diese grundlegenden Veränderungen der Schuleingangsphase landesweit innerhalb eines umfassenden und langfristigen Schulentwicklungsvorhabens am wirkungsvollsten begleitet werden können und welche Projektstruktur dieser Begleitung zugrunde liegen muss.

4.1 Planung der landesweiten Einführung

Am 09. November 2005 fand in Kassel ein erstes übergeordnetes Planungsgespräch statt, zu dem das Thüringer Kultusministerium (TKM), das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), die Wissenschaftliche Begleitung und die angehende Projektleiterin teilnahmen. Hier wurden die Grundlagen für die Projektentwicklung besprochen, wie sie durch die Wissenschaftliche Begleitung vorgeschlagen worden waren. Die zeitliche Anlage der wissenschaftlichen Begleitung war anfangs auf fünf Jahre konzipiert, wurde dann aber – in Korrespondenz zur insgesamt eingeschränkten Projektausstattung – auf zwei Jahre begrenzt.

Wissenschaftliche und praktisch-pädagogische Grundlagen für das Transferprojekt bilden die beiden Vorläuferprojekte "Veränderte Schuleingangsphase" und "Optimierte Schuleingangsphase". Das Transferprojekt fügt diese Entwicklungen in einen umfassenden Reorganisationskontext des Thüringer Bildungssystems ein, der vor allem durch den "Thüringer Qualitätsrahmen"⁷⁹, die Umstrukturierung der Schulämter und das Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule" geprägt ist. Daher sollten die Entwicklungsschritte der Schulen in beiden Entwicklungsvorhaben nicht nur korrespondieren, sondern muss das Projekt "Begleitete Schuleingangsphase" als Teil des Vorhabens "Eigenverantwortliche Schule" verstanden werden, was auch bedeutet, dass es durch das übergeordnete, langfristige Schulentwicklungsvorhaben beeinflusst wird.

Der detaillierte Projektstrukturplan der Wissenschaftlichen Begleitung, um den es im Rahmen des Kasseler Gesprächs ging, verdeutlichte auch die erforderlichen Zeit- und Personalressourcen. Kernpunkte dieses Planes waren neben dem Vorschlag für die Projektstruktur Schätzungen der erforderlichen personellen Ausstattung der Projektleitung und des zeitlichen Bedarfs zur Einführung der Schuleingangsphase in allen Thüringer Grundschulen.

4.1.1 Erste Planung und Start

Gegenüber diesem Plan gestaltete sich die Projektwirklichkeit in der Realität fast spartanisch. Eine aktiv steuernde, strategische Projektleitung auf ministerieller Ebene wurde nie etabliert. Es gibt also niemanden, der auf der strategischen Ebene den konkreten Projektverlauf fortlaufend kontrolliert und gegensteuernd interveniert. Das Transferprojekt baute stattdessen auf der organisationsnahen und im öffentlichen Dienst üblichen Projektform einer reinen Koordinations-Projektorganisation mit der Steuergruppe als operativem Steuerungsorgan. Die Projekt-Steuergruppe (Lenkungsausschuss) tagte zweimal in 2005 und dreimal in 2006. Diese Frequenz genügt vielleicht der politischen Kontrollfunktion, niemals aber der operativen Steuerung. Dieser Mangel an übergeordneter strategischer Führung des Projektes konnte auch auf der Ebene der ausführenden Projektorganisation nicht wettgemacht werden.

Die Wissenschaftliche Begleitung hatte, basierend auf ihren praktisch-organisatorischen und wissenschaftlichen Erfahrungen⁸⁰ mit der Planung und Organisation von pädagogischen Projekten, einen Vorschlag für die Aufbauorganisation des BeSTe-Projektes vorgelegt – siehe Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes. Darin wurden begründete strukturelle wie personelle Vorschläge zur signifikanten Erhöhung der Gelingenswahrscheinlichkeit des Transferprojektes formuliert. Wichtige Elemente waren eine übergeordnete "machtvolle" Projektleitung (Projektführung), die auch politisch in der Lage war, das Projekt auszustatten und zu lenken. Dazu gehörten eine fachlich beratende Projektsteuergruppe sowie ein, die

⁷⁹ Näheres zum Thüringer Qualitätsrahmen zur Schulentwicklung findet sich unter der URL (2007_05): http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/q_rahmen.pdf

⁸⁰ siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, Kapitel 10. Die Projektperspektive: Methodeninnovation zur Sicherung schulischer Entwicklungsprojekte

"Stakeholder" des Projektes vertretender Projektbeirat. Darunter war das eigentliche Projektmanagement angesiedelt, das für die Ausführung der lang-, mittel- und kurzfristigen Projektziele auf Schulumtsebene zuständig sein sollte. Auch dieses Projektmanagement hätte kompetenzlich so ausgestattet werden sollen, dass es die Schulumt und die Tandems zur Umsetzung der Projekt-Teilziele hätte verpflichten können. Dieser Vorschlag wurde von der WB der damaligen erweiterten Projektsteuergruppe ausführlich erläutert.

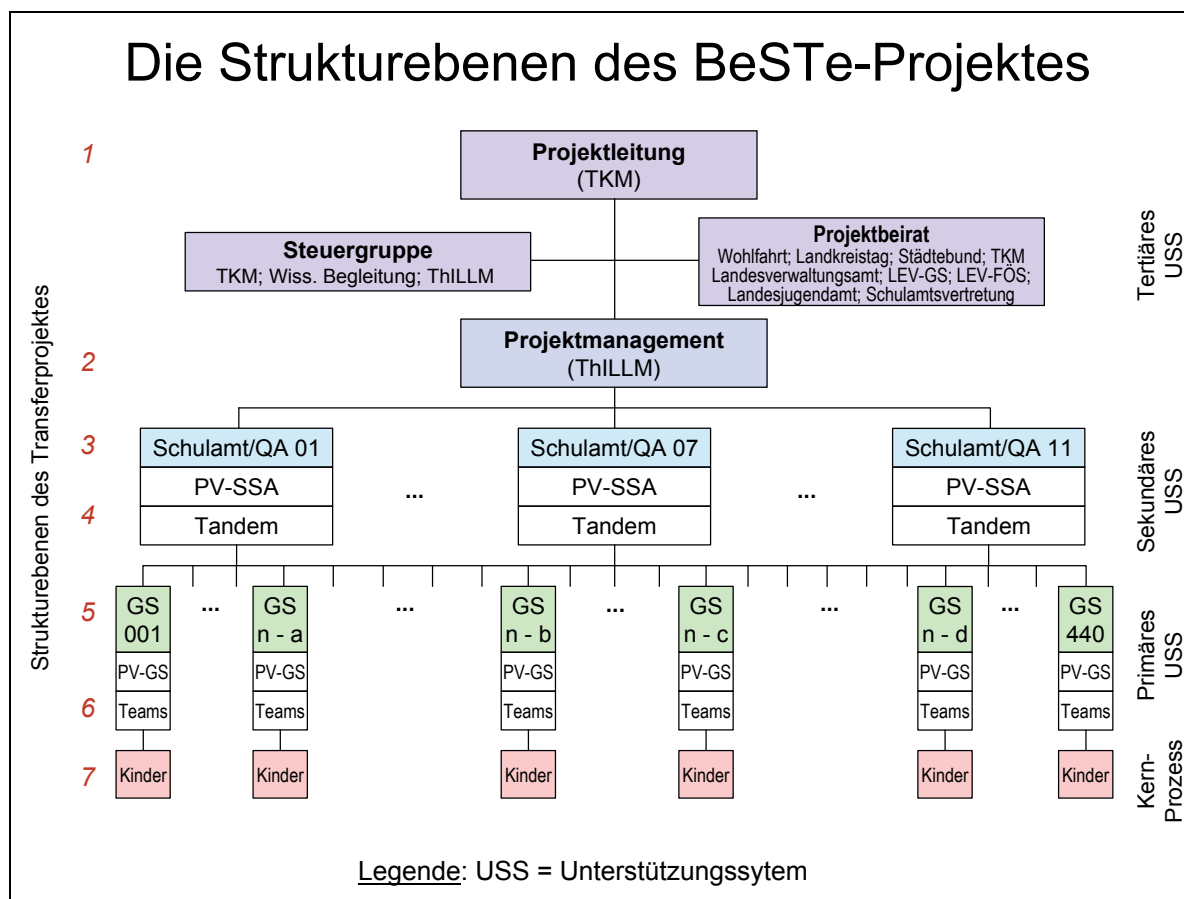


Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)

Auf der ausführenden Projektmanagementebene wurde gravierend gekürzt und statt der – schon stark eingeschränkten vorgeschlagenen Minimalbesetzung von 2,5 MitarbeiterInnen mit nur einer Person gestartet. Diese verfügte zwar über einschlägige Erfahrung in der Schuleingangsphase aber noch nicht über Projektmanagementenerfahrung. Auch Erfahrungen in der Schulentwicklungsberatung fehlten ihr noch. Ab Januar 2006 wurde die Projektorganisation um eine Förderschullehrerin mit einer halben Stelle erweitert. Diese verfügte über Beratungserfahrung und über Erfahrung als MSD⁸¹ in der Schuleingangsphase. Allerdings war auch sie nicht mit den Aufgaben der Projektorganisation und der Projektsteuerung vertraut.

Da neben der Organisation und Durchführung der Tandem-Fortbildungen kaum Zeit für eine Fortbildung im Bereich des Projektmanagements blieb, verfügt die Projektleitung bis dato nur insoweit über professionelle Projektsteuerungskompetenz, wie sie diese während der Projektarbeit erfahrungsorientiert erwerben konnte. Auch die begonnene aber nie wirklich abgeschlossene Planung des Vorhabens blieb auf dem skizzenhaften Niveau, wie es die

⁸¹ Thüringer Förderschulgesetz, §3. Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD):
<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/foerderschulgesetz/content.html>

Abbildung 4-4: Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen zeigt. Darin sind die wichtigsten Aufgabenbereiche des Transferprojektes bezeichnet und stichwortartig skizziert. Der von der Wissenschaftlichen Begleitung vorgelegte Projekt-Struktur-Plan ging noch von einer ausreichenden Vorbereitungs- und Planungszeit aus. Diese zeitliche und inhaltliche Strukturierung fand wenig Niederschlag im tatsächlichen Verlauf von BeSTe.

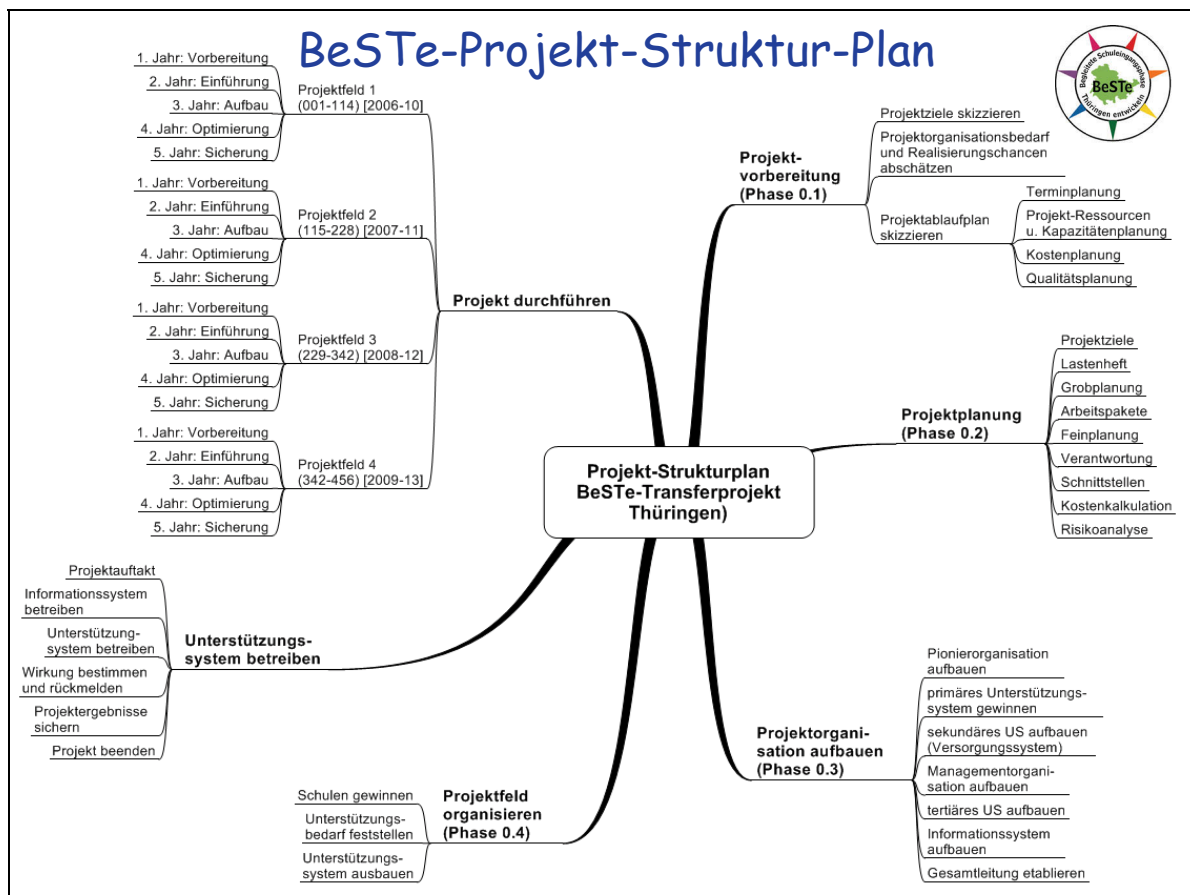


Abbildung 4-4: Mindmap der wichtigsten Projekt-Handlungsfelder und –Phasen(2005)

Dieses Resümee ist nicht negativ gemeint und vor allem nicht den Projektmanagerinnen anzulasten. Tatsächlich haben die beiden ProjektleiterInnen in zweieinhalb Jahren mit den Tandems vor Ort in den Schulämtern, Städten und Gemeinden eine erstaunlich umfangreiche und niveauvolle Entwicklung bei nunmehr insgesamt 70 begleiteten und ca. 30 weiteren interessierten Grundschulen (macht zusammen mit den 30-40 Pionierschulen vorausgegangener SEPh-Projekte etwa 140 und damit ca. 30 % der Thüringer Grundschulen) angeregt und teilweise verbindlich motiviert. Der negative Aspekt dieses erfolgreichen Aktionismus betrifft die Unmöglichkeit, aus einem schwach strukturierten Prozess systematisch zu lernen. Weder die politisch Verantwortlichen in BeSTe, noch die Umsetzungsverantwortlichen, ganz zu schweigen von der Wissenschaftlichen Begleitung kann schlüssig belegen, was in BeSTe bislang erfolgswirksam und was erfolgshemmend gewirkt hat.

Wie aus den beiden Projekt-Strukturplanauszügen ersichtlich ist (Abbildung 4-5: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006] und Abbildung 4-6: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014]), empfahl die Wissenschaftliche Begleitung eine einjährige (2005 - 2006) Projektvorbereitungsphase (Konzipierung, Planung, Vorbereitung und Ressourcengewinnung) einschließlich einer Pilotphase (Ausprobieren der Methoden und Materialien und Gewinnung der ersten

Schulen) vor dem öffentlichen Projektstart (2006 – 2007). Danach sollte die erste Gruppe von Schulen – etwa 6 bis 8 pro Tandem – auf den Beginn der Schuleingangsphase vorbereitet werden (siehe Anhang, Kapitel 8.1.3. Vorläufiger Struktur-, Arbeits- und Zeitplan der Wissenschaftlichen Begleitung).

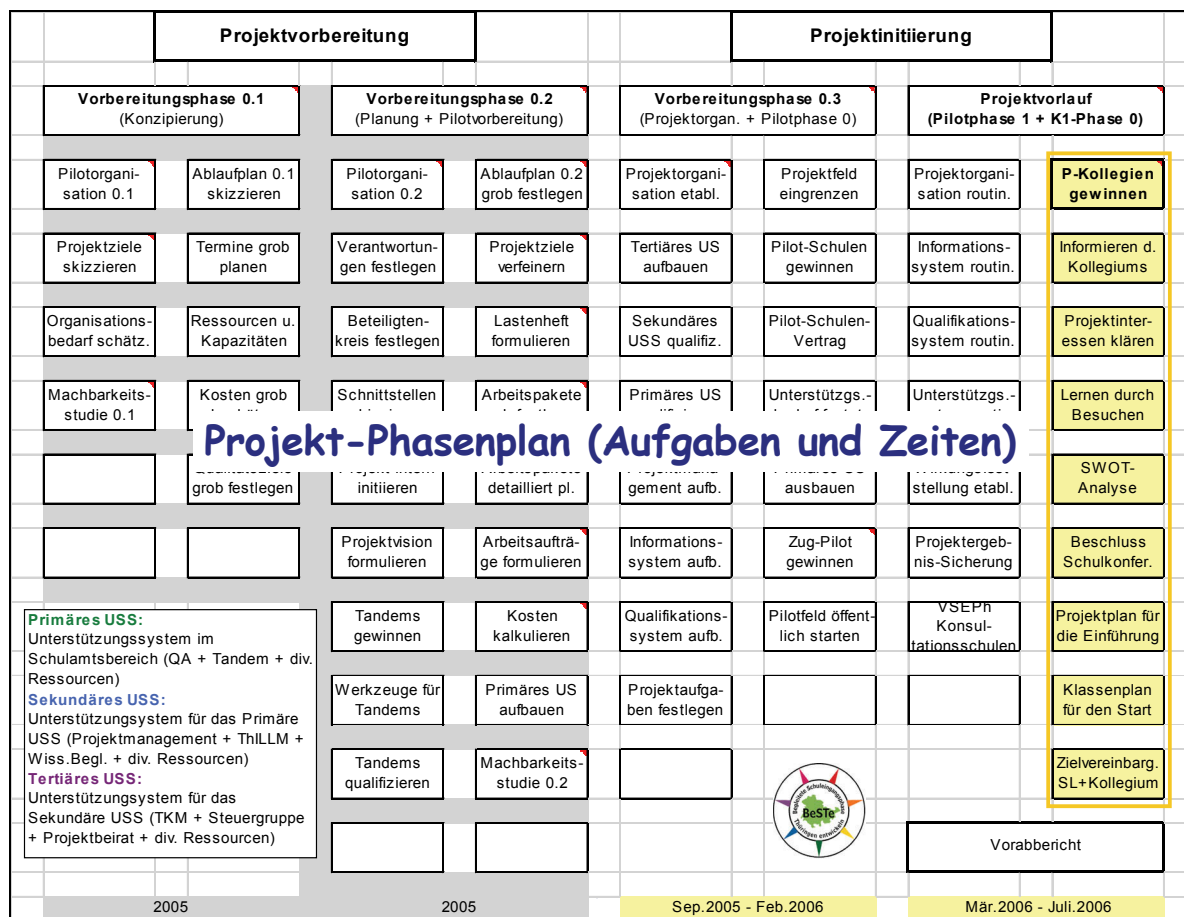


Abbildung 4-5: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Startphase [Schuljahr 2005-2006]

Entsprechend diesem Strukturplan wären jährlich etwa 6-8 weitere Schulen pro Tandem gewonnen und betreut worden. Pro Schule war an eine dreijährige Begleitung der Schuleingangsphase gedacht worden – in BeSTe sind erst einmal nur zwei Jahre Begleitung geplant. Im dritten Projektjahr hätten so etwa 80-90 Schulen mit der Schuleingangsphase begonnen und weitere 90 hätten sich in der Vorbereitung auf die Schuleingangsphase befunden. Nach zwei Jahren Vorbereitung, fünf Jahren Start mit einer jeweils neuen Gruppe von ca. 90 Schulen plus zwei Jahren Auslauf hätten zum Schuljahresende 2014 alle rund 440 Grundschulen am Programm teilgenommen und eine Schuleingangsphase etabliert (siehe Abbildung 4-6: Ursprünglicher Projekt-Strukturplan für die Abschlussphase [Schuljahr 2013-2014]).

Die Verzögerung des Projektstarts bis November 2005 bedeutete in diesem Zeitraster eine Verschiebung des gesamten Planes um ein Jahr nach hinten. Statt Vorbereitung und Start zeitlich zu adaptieren wurden - wahrscheinlich parallel zu den Planungsgesprächen mit der Wissenschaftlichen Begleitung - bereits in 2005 die Projektleitung und die Mehrzahl der Tandems gewonnen. Zwei der Tandems starteten dann auch schon mit den ersten Schulen vor der ersten Tandem-Schulung am 17. November 2005 - dem quasi offiziellen wenn auch nicht fachöffentlichen oder gar politiköffentlichen Projektstart am ThILLM in Bad Berka. Inzwischen haben 45 (Stand: Juni 2007) eine feste, überwiegend durch Schulkonferenzbeschluss begründete Begleitungsvereinbarung mit einem der Tandems geschlossen. In einem Schul-

und terminiert worden, als die WB zum ersten Qualifikationstermin im November 2005 geladen wurde. Das Projektmanagement ermittelte zum Projektstart im November 2005 den Fortbildungsbedarf der Tandems durch eine Abfrage der Teilnehmerwünsche. Diese Wünsche wurden thematisch erfüllt und zeitlich in die ThiLLM-Zeitfenster eingefügt, so dass bereits zu Beginn 2006 das komplette Projektjahr zeitlich verplant war. Abgesehen von der nicht abgesprochenen Festlegung der Fortbildungszeitpunkte, Inhalte und ReferentInnen widersprach auch dieses Vorgehen nicht nur einer zielgerichteten Projektierung, sondern auch den aktuellen Erkenntnissen der (Thüringer) schulischen Fortbildungsforschung⁸². Insbesondere muss bezweifelt werden, ob frisch eingesetzte Tandems in der Lage ein können, ihren Fortbildungsbedarf ausreichend begründet vorwegzunehmen ohne sich ausreichend mit ihren neuen Aufgaben auseinandergesetzt zu haben. Die Wissenschaftliche Begleitung wurde dann zwar in die Fortbildung der Tandems einbezogen, sie spielte dabei aber mehr die Rolle eines Zuschauers, Kritikers und Gelegenheits-Referenten.

4.1.2 Beratung und Qualifizierung der Projektleitung

Beratung und Qualifizierung der Projektleitung nahm im ersten Projektabschnitt einen großen Teil der Zeit der WB in Anspruch. Hier werden die einzelnen Inhalte lediglich aufgereiht. Zu den zeitlichen Anteilen gibt die "Abbildung 1-4: Grobe Aufteilung der tatsächlichen Arbeitsbereiche der Wissenschaftlichen Begleitung" einen groben Überblick. Zu den Details siehe Anhang, Kapitel 9.1: Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung". Die Beratungstreffen mit der Projektleitung fanden etwa alle zwei Monate statt und betrafen inhaltlich neben den anstehenden Aktualitäten (Tandem-Weiterbildung, Gremien, Papiere) vor allem die Bereiche:

- Projektorganisation
- Arbeitsvereinbarungen (Zielvereinbarungen)
- Projektentwicklungskontrolle: Datenerhebung vor Ort

Obwohl fast ein Drittel der Arbeitszeit der WB in die Projektmanagementberatung mündete, gelang es aufgrund der oben geschilderten schwierigen Start- und Arbeitsbedingungen nicht, dem Transferprojekt eine strategisch wirksame Projektsteuerung zu etablieren. Dafür waren die Aufgaben zu umfangreich und die Ressourcen zu gering, dafür fehlte auch die notwendige Konsultationsdichte.

Die Wissenschaftliche Begleitung unterstützte die Projektleitung deshalb bei der Einführung eines Systems von **Arbeitsvereinbarungen** zwischen Projektleitung und Tandems, um der Projektleitung wenigstens ein überblicksartiges operatives Projektcontrolling zu verschaffen. Diese Vereinbarungen wurden zur begrifflichen Unterscheidung von den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und EVAS-ExpertInnen *Arbeitsvereinbarungen* genannt. Im Mai 2006 wurde die Projektleitung in das Verfahren der Führung durch Zielvereinbarung in einem mehrtägigen Workshop eingeführt.

Zur Vorbereitung beider Seiten (Projektmanagerinnen und Tandems) auf die Zielgespräche wurden die Tandems von der Projektleitung zuerst einmal telefonisch interviewt. Sie formulierten eine grobe Zeitplanung ("Zeitschienen") für das vor ihnen liegende Jahr, so dass die Arbeitsvereinbarungen gut fundiert waren. Im Juni 2006 führte die Projektleitung mit Assistenz und Dokumentation durch die WB mit 13 Tandems die entsprechenden, mehrstündigen Gespräche.

⁸² Hierzu bietet die Dissertation von Heike Hahn, ThiLLM-Mitarbeiterin im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" fundierte Einblicke – dies. 2003: Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung

Auch wenn die Projektleitung und vor allem die Tandems Beachtliches vollbracht haben, da alle sehr viel mehr investierten als sie mussten, so gab und gibt es projektbezogene Gegebenheiten, die Aufbau und Einführung eines belastbaren Projektcontrollings behindern. Da die für die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung nötigen Daten folglich nur eingeschränkt über die Ergebnisse der Arbeitsvereinbarungen zur Verfügung standen, musste ein zusätzlicher Weg gefunden werden, um die Miss- und Gelingensbedingungen des Transferprojekts aus einer weiteren Perspektive auf eine solide informatorische Basis stellen zu können. Die WB machte sich daher in der zweiten Projektphase zunächst ein Bild von der Lage vor Ort in den Schulen und Schulämtern, um zu ermitteln mit welchen Problemen dort zu rechnen ist.

Auf Basis dieser zusätzlichen Analyse kann in einem zweiten Schritt gefolgert werden, wie sich ein Projektcontrolling entwickeln lässt, das die Situation im gesamten Transferprojekt erfasst. Dabei können auch Momente herausgearbeitet werden, die helfen bestehende Hindernisse vor allem im Hinblick auf die Förderung der Schulen zu überwinden. Es kann aufgezeigt werden, welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche landesweite Einführung über die bestehenden hinaus noch geschaffen werden müssten⁸³.

4.2 Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulamtsebene

Qualitätsentwicklung geschieht in Thüringen im Rahmen des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule", dem alle anderen Entwicklungsprojekte zugeordnet sind. Entsprechend korrespondieren die Entwicklungsschritte der Schulen in beiden Vorhaben, wobei das Projekt "Begleitete Schuleingangsphase" (BeSTe) als Teil des Vorhabens "Eigenverantwortliche Schule" verstanden wird.

Die Schulämter wurden in Thüringen umstrukturiert und sind heute angetreten als Qualitätsagenturen vor allem an der Entwicklung und der Sicherung der Unterrichtsqualität bzw. der Qualität der Schule zu wirken. An jedem Schulamt gibt es einen Pool an ausgebildeten Schul- und Unterrichtsentwicklern und weiteren Fachleuten, die in der Lage sein sollten die qualifikatorische Grundlegung der integrativen Schuleingangsphase in den Schulen im Schulamt zu sichern. Sie sind jedoch nicht speziell für die Entwicklung der integrativen Schuleingangsphase ausgebildet und haben auch nicht die personelle Kapazität um ein solch umfangreiches Modell flächendeckend einzuführen. Andererseits war schon im Anschluss an den Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase klar, dass es nicht sinnvoll wäre die regionale Entwicklungsarbeit zentral am ThILLM anzusiedeln, hatte sich doch gezeigt, dass die Schulen eine größere Nähe, eine deutlichere Zuständigkeit gut hätten gebrauchen können.

Diese Nähe herzustellen gelang, indem im Bereich Qualitätsentwicklung jedes Staatlichen Schulamts zusätzlich *Tandems* aus je 0,5 Sonderschullehrerstelle und 0,5 Grundschullehrerstelle angesiedelt wurden. Im Rahmen des Entwicklungsvorhabens BeSTe wird vom Land Thüringen den Schulen, die Schuleingangsphase entwickeln wollen, eine mehrjährige Begleitung durch die "Tandems" angeboten. Da die Kapazität der Tandems nicht ausreicht, um alle interessierten Schulen zu begleiten, haben sie damit begonnen, das umfangreiche Unterstützungspotential der Schulämter für die Schuleingangsphasen-Projekte zu mobilisieren. Einige Schulämter haben zwischenzeitlich mehr als ein Tandem eingesetzt.

Es zeigte sich im ersten Jahr, dass die Integration der Tandems in die Schulämter nicht überall gelang. Vielmehr sahen sie sich einige lange Zeit eher als Gäste denn als MitarbeiterInnen, wenn sie nicht ohnehin eine bereits etablierte Funktion am Schulamt innehatten. Auf Schulamtsseite könnte das damit zu tun gehabt haben, dass die Neugliederung der Schulämter

⁸³ Sutorius, René (2008_11): Checkbook Projektmanagement.

quer zu den Schularten liegende Zuständigkeiten vorsah (z.B. Abschaffung des Amtes der Grundschulreferenten). Die Struktur der Schuleingangsphase und die Informationen über das BeSTe-Vorhaben waren anfangs im Schulamt selbst zu wenig bekannt und es fühlte sich außer den Tandems an vielen Schulämtern niemand inhaltlich für das Gelingen der Schuleingangsphase zuständig. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen. Die *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Staatlichen Schulämtern"*, kurz PV-SSA, werden informiert, erhalten Schulungsangebote und sind an der Steuerung der Tandem-Aktivitäten beteiligt.

Die PV-SSA haben ihrerseits auf Schulebene *"Projektverantwortlichen für die Einführung der Schuleingangsphase an den Grundschulen"*, kurz PV-GS, etabliert. Es gibt also jetzt eine, die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes verbindende Projektverantwortung. Damit ist die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeSTe heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt. Auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten – deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes her hinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher wird sich die Projektsteuerung mit dem fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln müssen. Entsprechende Vorschläge in Richtung Dezentralisierung unterbreiten wir in Kapitel "6 Gelingensbedingungen". In den meisten Schulämtern fanden nach der Einführung der Projektverantwortlichen am Schulamt Informationsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern statt, die über BeSTe informierten.

Die *Projektmanagerinnen (Projektleitung)* am ThILLM haben die Aufgabe, die Gruppe der Tandems zu unterstützen und den Informationsfluss über die Entwicklung des Projekts sicherzustellen. Auf regelmäßigen Treffen wurden zunächst die Aufgabenbeschreibungen der Tandems ausgehandelt und durch die Projektleitung mit dem Kultusministerium abgestimmt. Die Projektleitung organisierte für alle Tandems Schulungen zu Fragen der Schuleingangsphase, zum Vorhaben "Eigenverantwortliche Schule", zu Schulentwicklungsmethoden und spezifischen Arbeitstechniken. Besonders identitätsstiftend war der Austausch der Tandems untereinander. Über die Arbeitsvereinbarungsgespräche zwischen Projektleitung und den Tandems gelang es ein Informationssystem aufzubauen, das einen Überblick über den Stand der Entwicklung aus Sicht der Tandems gewährleistete. In diese Gespräche wurden auch partiell die Projektverantwortlichen der Schulämter einbezogen, so dass diese nun stärker in die Pläne und Strukturen des Transferprojektes einbezogen werden.

Die Entwicklungen in den verschiedenen Schulämtern verlaufen immer noch sehr uneinheitlich. Auf der Schulamts- und Landesebene hatte das Transferprojekt anfangs ein Infrastrukturproblem. Damit eine Infrastruktur wirksam werden kann, muss sie standardisiert, objektiviert und überall präsent sein, horizontal wie vertikal. BeSTe entwickelt sich in diese Richtung. Beiträge hierzu finden sich in der bereits erwähnten Einrichtung der "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase in den Schulämtern (PV-SSA)" und in den Schulen (PV-GS), sowie in den öffentlichen Informationsveranstaltungen, die nach dem erfolgreichen Auftakt im Staatlichen Schulamt Jena / Stadtroda zwischenzeitlich an verschiedenen Standorten durchgeführt wurden. Informationen über das Modell und Transparenz des Entwicklungsprozesses sind Voraussetzungen für das Vertrauen in den Erfolg des Reformprozesses. Dieses Vertrauen ist grundgelegt und zeigt sich nicht zuletzt in der großen Zahl an BeSTe-Schulen.

Folgt man andererseits den kritischen Schilderungen von Schulleitern wie Tandems und analysiert die Informationsveranstaltungen vor Ort, dann mangelt es in der interessierten Schulöffentlichkeit noch immer einigen Lehrkräften und Eltern, aber auch Beratern (die nicht unmittelbar an BeSTe beteiligt sind) an Vertrauen in die Nützlichkeit und Machbarkeit auf

Schulebene. Die Fragen zielten anfangs vor allem darauf, ob sich der Aufwand lohnt, ob nicht etwa auch ohne Jahrgangsmischung die deutlich positiven Erträge der integrativen Schuleingangsphase erreicht werden können. Deutlich überwiegt nach zwei Jahren die Frage danach, wie die Schuleingangsphase entwickelt werden kann. Insgesamt wurde während der zentralen Informationsveranstaltungen an den Schulämtern auch deutlich, dass es neben den vielen sehr interessierte Lehrerinnen und Lehrern auch einige wenige gibt, die noch kein Vertrauen in die Vorteile der Schuleingangsphase gewonnen haben, bzw. die sich selbst noch nicht zutrauen, ihren Unterricht umzustellen. Dieser Skepsis könnte man in den meisten Fällen durch sachliche Informationen, erfolversprechende Anschauung in Beispielschulen und durch praktische Hilfen begegnen – eben das, was wir unter dem u.a. unter dem Begriff "Regionales Kompetenznetzwerk" im Kapitel "8.2.1. Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre", näher ausführen.

4.3 Wie integriert ist BeSTe nach innen wie etabliert nach außen?

Auch wenn den Tandems – neben dem Engagement der Schulen - der Hauptverdienst für die gute Entwicklung des Transferprojektes zukommt, bildet eine weitere wesentliche Stütze hierfür die Etablierung der Projektorganisation von BeSTe. Unter Organisation verstehen wir ein "Ensemble soziotechnischer Strukturen", das transferförderliches Wissen, Können und Wollen aus dem Schulversuch und aus dem Transferprojekt dorthin gelangen lässt, wo diese benötigt werden. Zur Prüfung der Frage nach der Tragfähigkeit der Organisation für den Transfer haben wir versucht, den Grad der Strukturentwicklung des Transferprojektes im Sinne von interner und externer Differenzierung und Integration einzuschätzen. In einfachen Worten: Wie eigenständig ist BeSTe bereits in der Thüringer Schulentwicklungslandschaft?

Grundlage für die Beantwortung dieser Frage bietet ein Klassifikationsmuster, das Anthony Giddens in seinem Grundlagenwerk zur Entstehung und Veränderung ("Strukturation" - 1997, 235 ff) individuellen, kollektiven, organisationalen und gesellschaftlichen Handelns entwickelt hat. Giddens klassifiziert die Systemhaftigkeit bzw. den Institutionalisierungsgrad sozialer Systeme aufgrund historischer Studien der Organisation und Klassenstruktur von Gesellschaften auf *drei Integrationsniveaus systemischer Autonomie*:

1. Auf dem *ersten* Niveau der Systemhaftigkeit hat sich eine tragende Basis grundlegender *Sozial-Integration* herausgebildet und führt zur "Anerkennung" als eigenständige Institution durch das Umfeld; diese ersten Elemente überdauernder System-Integration werden aber noch vollständig in die unmittelbare soziale Praxis einbezogen; eine diese *direkte Interaktion* übersteigende Struktur- oder System-Integration fehlt weitgehend.
2. Auf dem *zweiten* Niveau der Systemhaftigkeit hat die Sozial-Integration der Institution erhebliche innere Leistungsfähigkeit und äußeres Ansehen gewonnen; auf dieser Basis bildet sich ein eigenständiger Machtapparat aus der alltäglichen Praxis heraus: Es entwickelt sich *Struktur-Integration* im Sinne vertikaler Integration.
3. Auf dem *dritten* Niveau der Systemhaftigkeit führen äußerer und innerer Erfolg der Sozial-Integration wie der Struktur-Integration zur Herausbildung einer umfassenden *System-Integration* als Basis auch einer horizontalen Integration.

Wir haben von der Giddens'sche Klassifikation die beiden Aspekte äußere und innere Integration mit drei Abstufungen in ein Diagramm übertragen. – siehe "Abbildung 4-7: Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojekts BeSTe". Dadurch erreichen wir drei mal drei Kombinationsfelder der Systemhaftigkeits- bzw. Institutionalisierungs-Entwicklung. Dem Giddens'schen Systemhaftigkeitsniveau 1 entspricht im Einschätzungsdiagramm

das Feld 1.1 mit einer "grundlegenden Differenzierung und Integration der Projektstrukturen" und einem "grundlegenden Interesse der Gesellschaft an BeSTe". Das Systemhaftigkeitsniveau 2 entspricht im Einschätzungsdiagramm dem Feld 2.2 und das Niveau 3 dem Feld 3.3.

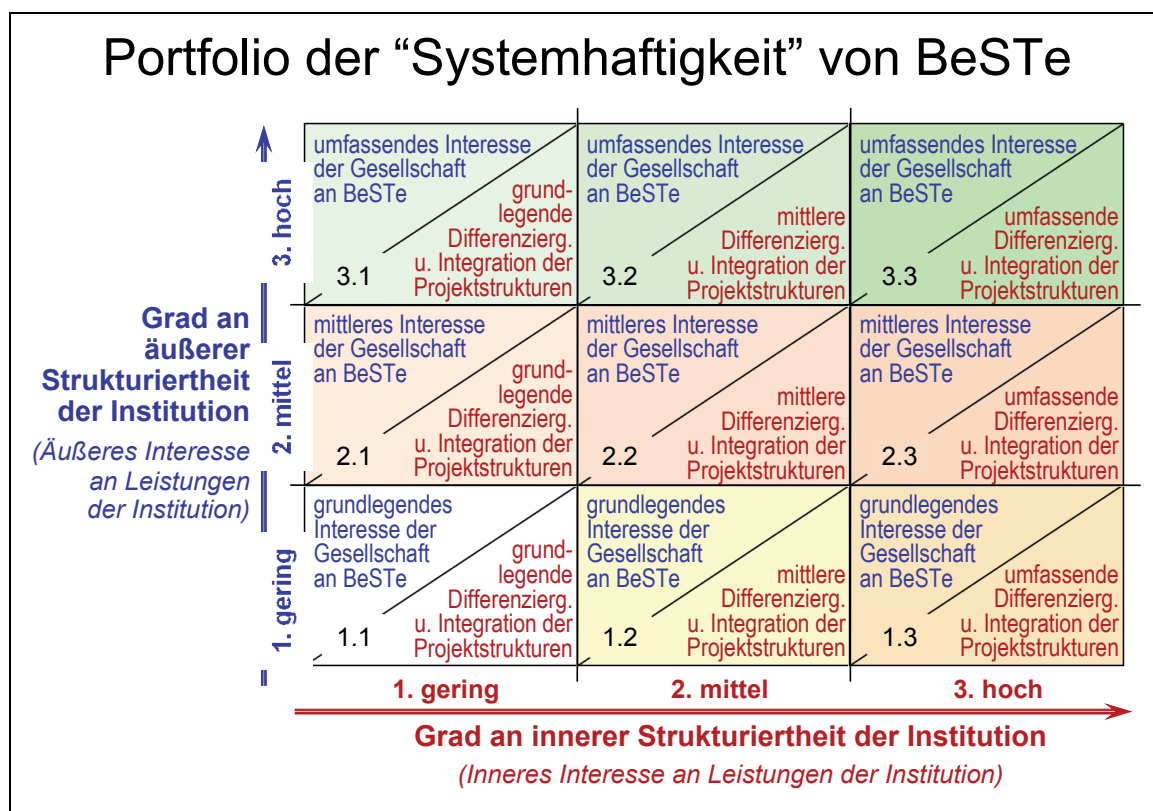


Abbildung 4-7: Schema zur Einschätzung der Institutionalisierung des Transferprojekts BeSTe

Prüft man nun die Institutionalisierungs-Entwicklung des Transferprojektes BeSTe anhand dieses Schemas, dann ergibt sich folgendes grobe Bild: BeSTe erreicht eine *Systemhaftigkeit zwischen erster und zweiter Niveaustufe* mit einem nur grundlegenden Interesse der Gesellschaft, allerdings mit einem durchaus "mittleren" Differenzierungs- und Integrationsniveau der internen Projektstrukturen (Feld 1.2). Das Transferprojekt ist also nach Innen stärker als nach Außen. Eine schon teilweise über die rein individuelle praktische Interaktion hinausgehende *Projekt-Integration* organisationalen Lernens im Prozess der Schulbegleitung wird von einer damit leider nur punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit begleitet. Diese ist noch nicht sehr ausgeprägt an den Leistungen des Projektes interessiert.

Die Stärke der internen Projektstruktur könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Nach dem prägnanten Auftritt des Projektes auf der Fachtagung "Ergebnisse der Evaluation der FLEX in den Jahren 2004 bis 2006 und die Folgen für die Bildung im Land Brandenburg" am 11. und 12. Oktober 2007 in Potsdam⁸⁴ – auf Länderebene tut sie das auch schon. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch weitgehend an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit. Ansätze dafür sind auf Schulamts- wie auf Projektleitungsebene da und könnten als Vorlage für eine landesweite projektangemessene Öffentlichkeitsarbeit dienen.

Aufgabe einer solchen Öffentlichkeitsarbeit ist die Überwindung der Hauptursache für die folgende, stark vereinfachende und zuspitzende Bewertung: Bis dato fehlt der interessier-

⁸⁴ siehe die Tagungsdokumentation mit Fotos und Beiträgen unter der URL (Stand 2008_10): <http://www.bildung-brandenburg.de/5026.html>

ten Fachöffentlichkeit noch das grundsätzliche Vertrauen in das Schulentwicklungsvorhaben Schuleingangsphase. Große Teile der schulischen Fachöffentlichkeit außerhalb von BeSTe erleben das Transferprojekt als zwar von der Bildungsadministration losgetretenes aber nur halbherzig unterstütztes Vorhaben. Der Ruf staatlicher "Projekte" ist negativ, sie sind in der Regel "bald vorbei". Die Schuleingangsphase und BeSTe werden immer noch überwiegend als nicht autochthone Schul-Bewegung wahrgenommen, wohl auch, weil es keinen gemeinsamen "Schirm" für die "freien", die Schulversuchs-, die "optimierten" und die BeSTe-Schulen mit entwickelter Schuleingangsphase gibt.

Angesichts der Reichweite unserer Diagnose soll eine zweite Prüfung ihrer Wahrscheinlichkeit vorgenommen werden: Im Sinne der sozial-institutionellen Lerntheorie des schweizer-amerikanischen Sozialforschers Etienne Wenger (Wenger 1998⁸⁵) kann man versuchen, die durch BeSTe ausgelösten Bewegungen im schulischen Raum zu beurteilen. BeSTe befindet sich unserer Einschätzung nach gemäß der Relationship-Tabelle (Beziehungsmatrix des Vorhabens zur offiziellen Institution) von Wenger (siehe "Abbildung 4-8: Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen") zweieinhalb Jahre nach dem Start noch auf Stufe 2 "Bootlegged", deutsch "Eingeschmuggelt", d.h. die Projektziele und -aktivitäten werden nur partiell wahrgenommen. Die erste Stufe "Unrecognized", deutsch "Unerkannt" ist in der Thüringer Grundschullandschaft deutlich überwunden. Was nicht für die Konsequenzen ("Challenges...") dieser ersten Stufe gilt: Es mangelt immer noch an innerer und äußerer Reflektiertheit, vor allem am Bewusstmachen des Nutzens ("Value") und der Kosten ("Limitations") von BeSTe und der integrativen Schuleingangsphase.

Relationships to Official Organization		
Relationship	Definition	Challenges typical of the relationship
<i>Unrecognized</i>	Invisible to the organization and sometimes even to members themselves	Lack of reflexivity, awareness of value and of limitation
<i>Bootlegged</i>	Only visible informally to a circle of people in the know	Getting resources, having an impact, keeping hidden
<i>Legitimized</i>	Officially sanctioned as a valuable entity	Scrutiny, over-management, new demands
<i>Strategic</i>	Widely recognized as central to the organization's success	Short-term pressures, blindness of success, smugness, elitism, exclusion
<i>Transformative</i>	Capable of redefining its environment and the direction of the organization	Relating to the rest of the organization, acceptance, managing boundaries

Abbildung 4-8: Stufen der Integration neuer Praxen in Institutionen

⁸⁵ Wenger, Etienne 1998: Communities of practice: Learning as a social system

Die von Wenger der erreichten zweiten Stufe zugeordneten Herausforderungen lesen sich so, als habe er bei deren Formulierung das Transferprojekt vor Augen gehabt: Zu erwarten sind auf dieser Stufe Schwierigkeiten beim "getting resources, having impact, keeping hidden". Obwohl im bundesweiten Vergleich sehr gut ausgestattet, mangelt es dem Projekt in Relation zu den Anforderungen und Möglichkeiten der Schulen sprichwörtlich "an allen Ecken und Kanten". Hier zeigt sich ein grundlegendes Problem staatlicher Schulentwicklungsvorhaben, die seit Jahrzehnten den Entwicklungsaufwand für pädagogische Innovationsvorhaben deutlich unterschätzen und dadurch deren Implementationserfolg gefährden⁸⁶. Dabei befinden sich die "KapitänInnen" des BeSTe-Tankers in einem unauflösbaren Dilemma, wie Odysseus, der um den Preis des Untergangs die schmale Fahrwinne zwischen Skylla und Charybdis finden musste, die Lücke zwischen dem Verschwendungsvorwurf durch die übrigen Schulentwicklungsvorhaben bzw. der übrigen Bundesländeradministrationen und den Notwendigkeiten und Potentialen des Erfolgsvorhabens BeSTe. Wahrscheinlich ist es auch diese Zwickmühle, die dem Transferprojekt aktuell nicht das Betreten der dritten Stufe, "Legitimized" ("officially sanctioned as a valuable entity"), als offizielles, als wichtiges Vorhaben und Entwicklungsprojekt der Thüringer Schulpolitik erlaubt.

Für diese Einschätzung sprechen vielerlei Tatsachen: Das Fehlen auf der TKM⁸⁷, der TSP⁸⁸- wie auf der ThILLM-Homepage⁸⁹, die verhaltene Repräsentation auf den Thüringer Bildungssymposien⁹⁰, die fehlende Pressearbeit für BeSTe auf Landesebene etc. Das ursprüngliche Ziel, bis 2010 allen Grundschulen in Thüringen den Einstieg in den Aufbau einer Schuleingangsphase zu ermöglichen, ist also nicht nur zeitlich unrealistisch, sondern auch reputativ zu weit gegriffen. Wie will man alle Schulen ansprechen, wenn nicht einmal deutlich wird, dass dies auch wirklich gewollt ist?

Obwohl es nach der bisherigen Entwicklungsdynamik zu urteilen, mit einigen Abstrichen erreichbar scheint, muss angesichts dieser Anerkennungsproblematik das quantitative Ziel bis 2010 daher revidiert werden: Nicht allein die verbreitete Einführung, sondern zudem die allgegenwärtige und wirkungspositive Wahrnehmung der Schuleingangsphase in der schulischen Fachöffentlichkeit gilt es anzustreben. In der Logik des Wenger'schen Entwicklungsstufen entspräche dies der Stufe 3 "Legitimized": Die Fachöffentlichkeit aus Lehrern, Eltern, Administratoren und Beratern nimmt BeSTe als allgemein wertvolles Vorhaben ("Valuable Entity") wahr.

Das Transferprojekt BeSTe und der Transfer des Schulversuchsmodells sind also nach dieser Diagnose immer noch ein Insider-Projekt. Bei interessierten SchulamtsmitarbeiterInnen und LehrerInnen angekommen, bei der unbeteiligten Mehrheit und beim Umfeld der engagierten Schulen noch kaum etabliert. Sogar viele Tandems geben an, die Einstellungen des schulischen Umfeldes nicht genügend zu kennen. Eine der Ursachen muss darin gesehen werden,

⁸⁶ Altrichter / Wiesinger 2003: Implementation von Schulinnovation

⁸⁷ auf der TKM-Seite finden sich unter "Schule/Schulwesen/Schulentwicklung" sehr viele Schulentwicklungsprojekte, der einzige lakonische Hinweis auf die Schuleingangsphase ("Die Schuleingangsphase umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren in der Schuleingangsphase kann entsprechend des Entwicklungsstandes des Schülers auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden.") sowie der Link zum Schuleingangsphasen-Video findet sich auf der Grundschul-Seite (Stand 2008_10): www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulsystem/grundschule/content.html

⁸⁸ TSP ist das Akronym für das "Thüringer Schulportal" – (Stand 2008_10): www.schulportal-thueringen.de/

⁸⁹ Auf der ThILLM-Seite findet sich immerhin unter "Schulentwicklung" ein Link zur BeSTe-Homepage, die aber selbst für Nicht-Registrierte nur wenig Informatives bietet – siehe (Stand 2008_10): http://www.thillm.de/thillm/start_schule.htm

⁹⁰ siehe beispielsweise die Programmpunkte des 5. Thüringer Bildungssymposiums siehe (2007_05): <http://www.bs.th.schule.de/bs/bs5/index.htm>

dass die Projektleitung und die Tandems bei der Konzipierung der Tandemqualifikation die unterrichtliche LehrerInnenentwicklung als die dominante Begleitungstätigkeit der Tandems betrachten und die "Gemeinde-Arbeit" dabei in den Hintergrund drängen.

Das unmittelbare Umfeld der Schulen, Eltern, Gemeinde, Kindergärten, andere Schulen usw., wie es die Zacke "Gemeinde" bzw. "Öffentlichkeitsarbeit" des Schuleingangsphasen-Sterns empfiehlt, wurde nicht vorrangig in die Schulentwicklung einbezogen – dies auch aus zeitökonomischen Gründen. Ähnliches gilt für die Schulämter und die Projektleitung, auch wenn letztere wohl die Werbetrommel für BeSte am meisten gerührt hat. Einige Schulämter haben mit der Informierung der Grundschulen begonnen, teilweise wurden auch die Elternvertretungen zu öffentlichen Informationsveranstaltungen einbezogen. Eine systematische Pressearbeit fehlt aber noch weitgehend, obwohl sie machbar ist, wie ein Tandem eindrucksvoll belegt⁹¹. Auch eine systematische Eltern- und Kindergartenarbeit im Sinne der Informierung, Gewinnung und Beteiligung fehlt noch bei den Schulen wie bei den Schulämtern. Dabei sind die diesbezüglichen Erfolgsaussichten mehr als gut – siehe "Abbildung 4-9: Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten". Eltern und Kindergärten gehören nach Einsicht des Schulversuchs zwar vor dem Start der integrativen Schuleingangsphase noch zur "externen" Öffentlichkeit, werden aber bei gelingendem Aufbau der Schuleingangsphase immer mehr zum aktiven Bestandteil der Schulentwicklung⁹².

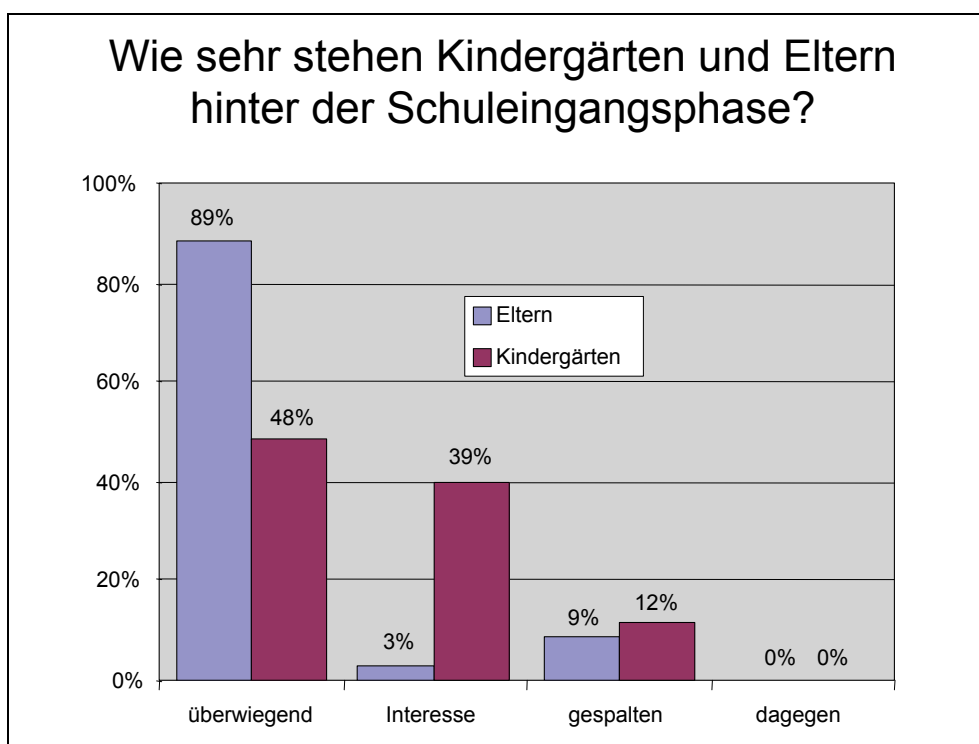


Abbildung 4-9: Einschätzung des Rückhalts der Schuleingangsphase bei Eltern und Kindergärten

Landesweit rechnen Eltern und Kindergärten damit überwiegend noch zur Öffentlichkeit und nicht zum Vorhaben. Schulbezogen stellt sich dies aber bereits anders dar. Wie sieht es in BeSte mit diesem Teil der Öffentlichkeit aus? - Auf die Fragen, "Wie sehr stehen die Eltern

⁹¹ es gab bereits mehrere Presseartikel und sogar einen Fernsehbericht – hier ein Zeitungsartikel zur Anschauung (Stand 2008_10):

http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel_BeSte012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd

⁹² siehe Carle / Berthold 2008: Schuleingangsphase entwickeln, 114 ff; TQSE (Stand 2008_10):

<http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/index.html>

hinter der Schuleingangsphase?" und "Wie sehr stehen die Kindergärten hinter der Schuleingangsphase?", schätzten die Tandems einen starken Rückhalt bei fast 90 % der Eltern und bei fast 50 % der Kindergärten ein. Diese Einschätzung ist gleichermaßen kritisch wie ermutigend. Kritisch ist die sich in dem Urteil widerspiegelnde noch unzureichende Integration der Kindergärten in BeSTe, ermutigend ist die Zufriedenheit der Eltern mit der Schuleingangsphase – obwohl auch sie noch nicht in dem Maße einbezogen sind, wie es sich lohnte, sie einzubeziehen.

4.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Projektorganisation

Die wohl wichtigste organisationale Kompetenz bei der Gestaltung komplexer Transferprojekte wird wahrscheinlich in der *Fähigkeit zur gegenseitigen Anpassung* zu suchen sein, d.h. in der Anpassung der Projektplanung an den institutionellen Kontext *und* in der Anpassung der institutioneller Handlungsmuster an die Erfordernisse des Projektes. Diese gegenseitige Anpassung hat im Transferprojekt BeSTe zumindest in Ansätzen stattgefunden. Vielleicht ist dies eines der Erfolgsmomente von BeSTe.

Verstärkung der Projektleitung auf ThILLM-Ebene

Zur Aufrechterhaltung und zum weiteren Ausbau dieses Erfolgsmomentes ist es erforderlich, die Projektleitung am ThILLM vor personeller und inhaltlicher Erosion zu schützen. Sollten sich einige Schulämter für den Ausbau der regionalen Förderstrukturen für die Schuleingangsphase einsetzen, dann muss es jemanden geben, der diese Entwicklungen mit den anderen Schulämtern, Tandems und Schulen verbindet. Dafür wäre die Projektleitung am ThILLM in der jetzigen Zusammensetzung fachlich gut geeignet, wenn auch mit nur zwei halben Stellen personell unzureichend ausgestattet. Deshalb empfehlen wir die Wiederaufstockung der Projektleitung auf mindestens eineinhalb Stellen, um erst einmal Schulämter bei der Konzeption eines regionalen Unterstützungssystems für die Schuleingangsphase zu unterstützen und um dann den initiierten Entwicklungsprozess mit den anderen Entwicklungen in BeSTe zu koordinieren.

Dafür spricht auch eine zweite Beobachtung: In denjenigen Regionen und Schulen entwickelt sich die integrative Schuleingangsphase am besten, wo die jeweilige Führungsebene unmissverständlich zu erkennen gab, dass sie die SEPh wünscht – unabhängig davon, ob es dort engagierte GegenerInnen gab oder nicht. Mit der "jeweiligen Führungsebene" ist die Führung auf Klassen-, Schul-, Kommunal-, Schulamts- und Landesebene gemeint. Dieser durchgängige Umsetzungswunsch der jeweiligen Führungsebene – am besten mit "Projektkultur" umschrieben – ist vielleicht die zweitwichtigste organisationale Bedingung für ein erfolgreiches, komplexes Transferprojekt. Dort, wo dieser unbedingte Umsetzungswunsch von der jeweils niedrigeren Führungsebene nicht weiter transportiert werden kann, bricht der Veränderungsimpetus ab wie bei einer Unterbrechung eines Stromkreislaufes. BeSTe ist dabei diesen Kreislauf zu verstärken. Die Schwächung der für das bisherige Projekt zentralen Projektleitung käme für das gesamte Transfervorhaben nicht nur einer Unterbrechung des motivierenden Kultur- oder Ideenkreislaufes gleich, sondern würde auch die Organisation des Projektes empfindlich treffen.

Durchgängigere Organisation und Kommunikation des Projektes

BeSTe hat sich besser entwickelt als wir Anfang 2007 zu glauben wagten. Ist damit unsere damalige Kritik an der unzureichenden Projektorganisation hinfällig? – Im Gegenteil: Der Erfolg macht Mut zur Eroberung weiterer quantitativer und qualitativer Horizonte. Diese zu erreichen ist aber – das lehren auch die Erfahrungen aus anderen Bundesländern – nicht mehr

ohne organisatorische Verbesserungen machbar. Dazu gehören auch die entsprechenden rechtlichen Regelungen.

Die landesweite Einführung der integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase mit Gemeinsamen Unterricht ist gesetzlich im Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung vom 30. April 2003 in § 4 Abs. 2 und in § 5, Abs. 1, in der Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. April 2004 (GVBl. S. 494), sowie im Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG § 1, Abs. 2 und § 8) tendenziell abgesichert. Empfohlen wird darüber hinaus gehend, in der Schulordnung bzw. den anderen Rechtsverordnungen den klassenübergreifenden Unterricht für die Schuleingangsphase als Soll-Vorschrift aufzunehmen, die Verweildauer nicht auf die Pflichtschuljahre anzurechnen und die rechtlichen Regelungen so zu klären, dass die Grundschule mit Schuleingangsphase ausreichend Sonderpädagogikstunden erhalten und alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden.

Politisch müsste diese rechtliche Basierung ergänzt werden durch die Einbindung des Projekts in den landesweiten Schulentwicklungsprozess. Dabei ist in der Öffentlichkeit auch die Verschränkung der verschiedenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben deutlich zu machen. Fragt man sich heute auf den Seiten der verschiedenen Vorhaben nach deren Zielen und Aufgaben, erlebt man Inselvorhaben. Dabei müsste in der Praxis das Gegenteil der Fall sein.

Deshalb müsste für alle Thüringer Entwicklungsvorhaben ein gemeinsamer Rahmen gelten, in dem der Stellenwert der jeweiligen Projekte deutlich wird. Hervorzuheben für alle anderen Projekte ist das übergreifende Schulentwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" als Rahmen aller anderen Schulentwicklungsprojekte. Darin eingebunden ist beispielsweise das langfristige landesweite Schulentwicklungsvorhaben "Schuleingangsphase", darin das Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase" BeSTe mit wissenschaftlicher Begleitung und ohne, sowie über BeSTe vorausgegangene Projekte und der Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", deren Ergebnisse transferiert werden sollen.

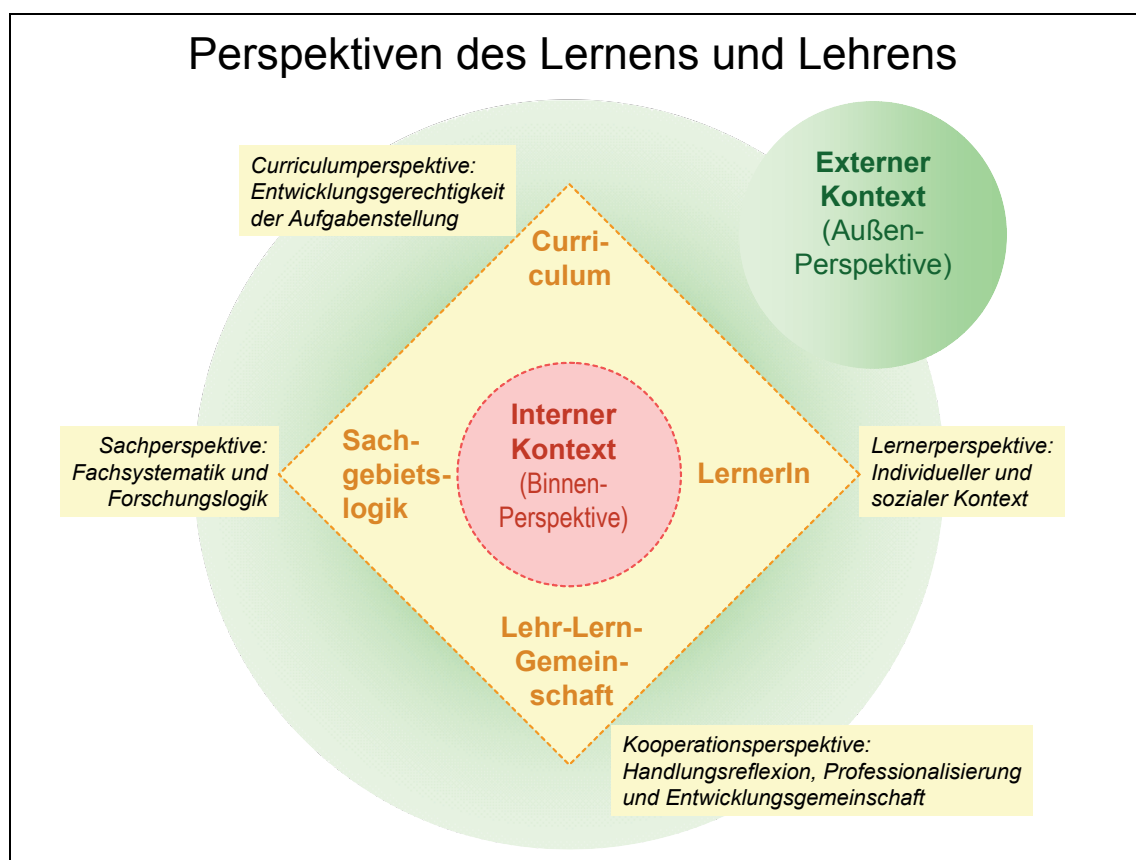
Damit das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müssen zwei weitere Dinge geschehen: Erstens der Wechsel von dem umfassenden Transferanspruch hin zu einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes bis 2010, Informieren und Überzeugen der Fachöffentlichkeit über den Fortgang und die Erfolge des Transferprojektes um damit Vertrauen schaffen in Machbarkeit und Wirksamkeit der Schuleingangsphase. Zweitens muss dieses begrenzte Teilziel in BeSTe strukturell verankert werden, d.h. die Projektaktivitäten müssen laufend auf ihre Funktionalität für das Erreichen dieses Ziels hinterfragt und die konkreten Projektfortschritte in Richtung Zielerreichung periodisch bestimmt und reflektiert werden. Im Projektaufbau ist eine Steuergruppe aus Vertretern des TKM, des ThILLM und der Wissenschaftlichen Begleitung vorgesehen, die sich vierteljährlich trifft. Sie kann Empfehlungen geben, aber die genannten Führungsaufgaben nicht leisten. Für das Projektmanagement waren zwischen 2006 und Juni 2007 am ThILLM 1,5 Abordnungsstellen und Fortbildungsressourcen für die Tandems angesiedelt. Ab Juli 2007 ist es nur noch 1 Stelle. Eine weitere Erosion ist abzusehen. Eigentlich benötigte das Transferprojekt jedoch eine starke Projektführung – siehe den vorausgegangenen Abschnitt über die Notwendigkeit zur "Verstärkung der Projektleitung auf ThILLM-Ebene".

In den Schulämtern gibt es Unterstützungstandems im Umfang von je 1 Stelle. Hinzu kommt seit 2007 ein Projektverantwortlicher für die Schuleingangsphase. Beide haben keine Ressourcen für den Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems, das die quantitative und qualitative Weiterentwicklung der Schuleingangsphase im Schulamt stützt. Die Schulen erhalten außer Beratung und Fortbildungsangeboten keine besonderen Vergünstigungen. Zusammen-

menfassend ist also in dieser regionalen Struktur keine Luft für die schulnahe Weiterentwicklung des Transferprojektes. Die Frage ist, ob sich die Schulämter oder erst einmal einige von ihnen dieses Dilemmas annehmen. - Deshalb unsere Empfehlungen. Wir empfehlen, diese Struktur erst einmal stärker zu stützen und Fluktuationen deutlich vorzubeugen (insbesondere keine Versetzungen). Für entstehende Engpässe (zu schnelles Wachsen, Ausfälle, Fluktuation) müssen zusätzliche Tandems gewonnen werden. Für gegenseitige Supervision der Tandems, für durch wachsende und neue Aufgaben notwendige Fortbildungen und Beratungen, sowie für Treffen der gesamten Tandemgruppe zum gelenkten Erfahrungsaustausch, auch mehrtägig, müssen weiterhin Mittel zur Verfügung stehen. Der Aufbau des regionalen Unterstützungssystems muss zentral unterstützt werden. Potenzielle Beispielschulen müssen identifiziert und auf ihre Aufgabe vorbereitet werden.

Projektebenen-Konzertierung

Um das Lernen der Kinder angemessen zu verstehen und fördern zu können, müssen vier Perspektiven eingenommen werden: Die individuelle Perspektive des Kindes, die curriculare Perspektive der idealtypischen ontogenetischen Entwicklung, die Kooperationsperspektive der Lehr-Lern-Gemeinschaft (Umfeld, Peers, Familie, Klasse, Schule, Viertel, Kommune...) und die fachsystematische Sachperspektive. Diese vier Aspekte des Lernens stehen ihrerseits vor zwei unterschiedlichen Kontexten: Dem äußeren, sozialen und lebensweltlichen Kontext und dem inneren, geistig-körperlichen Kontext der Lernenden⁹³. Auf die Frage nach dem (Lern-) Entwicklungsstand der Kinder in der Schuleingangsphase finden sich keine trivialen Antworten und vor allen Dingen keine ohne die Beteiligung zumindest der Kinder und der Eltern.



⁹³ zur Erläuterung dieser vier Lern-Lehr-Perspektiven siehe Carle / Metzen 2008: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Kapitel "7.3.4 Eine neue Aufgabenperspektive...", 127-130; Gutachtenfassung zum Download (Stand 2008_10): dass. (2007), 2005-208

Abbildung 4-10: Multiperspektivität der Lern- und Entwicklungsstand-Diagnose

Um wieviel schwerer stellt sich erst die Frage nach dem Entwicklungsstand des gesamten BeSTe-Projektes?! Denn zu ihrer Beantwortung gesellt sich zur Ebene der Schülerinnen und Schüler die der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitungen, der ExpertInnen aus dem BeSTe-Unterstützungssystem (Tandems), der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase auf Schulamtschulebene (PV-SSA), der Projektleitung auf ThILLM-Ebene und schließlich die der Projektführung auf der Ebene des TKM. Für jede dieser sieben Ebenen stellt sich die Frage nach der Sach-, Zeit- und LernerInnenperspektive gesondert und auch da jeweils aus Binnen- und Außensicht – siehe "Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)".

Wenn wir unseren Eindruck vom Lernentwicklungsstand der verschiedenen Projektebenen summieren, dann erscheinen die jeweiligen Perspektiven noch schwach verbunden. Obwohl alle permanent dazulernen, findet ein gemeinschaftliches Lernen des gesamten Projektes noch kaum statt. Dies klingt wie der zentrale Befund zur Förderdiagnostik aus einer Fachtagung zum Lernen in der integrativen Schuleingangsphase. Die schwache informative Verbundenheit ist also kein Mangel des Transferprojektes, sondern state of the art pädagogischer Schulentwicklung – bereits vor dreißig Jahren charakterisierte der berühmte amerikanische Organisationssoziologe Karl E. Weick (1976) die pädagogischen Strukturen als "loosely coupled systems"⁹⁴. Was damals als realitätsnahe, pragmatische Einsicht in die normative Kraft des Faktischen bzw. in die Komplexität sozialer Systeme gelten durfte, muss heute nach den Bildungsreformerfolgen in vielen Ländern der Welt nicht mehr als letzter Stand der Dinge hingenommen werden. Der Nicht-Linearität der Beziehungen und des Einflusses auf diese in pädagogischen Systemen kann durchaus mit "linearen" Planungsmethoden und Steuerungsinstrumenten begegnet werden, wenn man die "Fähigkeit zur gegenseitigen Anpassung" systematisch zwischen Planung und Realisation einbezieht. Wie im Unterricht der integrativen Schuleingangsphase so braucht es auch in der Projektsteuerung zur landesweiten Einführung der integrativen Schuleingangsphase eine Prise mehr Planung und Steuerung. Bezogen auf die Strukturebenen-Konzertierung heißt dies produktivere Schnittstellengestaltung zwischen den Strukturebenen – von der Schnittstelle "Unterrichtsgestaltung-durch-Lehrkräfte und Lernen der Kinder" bis hinauf oder hinab zur Schnittstelle "Thüringer-Bildungspolitik und Projektsteuerung-Transferprojekt-BeSTe".

Obwohl EVAS gerade die Führungsfähigkeit der Schulen befördern will, fehlt diesem Projekt ebenso wie BeSTe die Qualifizierungskapazität für diese so wichtige Aufgabe auf Schulebene. Würde die Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM (KFE) des TKM-Führungskräfte-Entwicklungs-Vorhabens⁹⁵ noch vor Beginn des Veränderungsprozesses einer Schule die entsprechende Qualifikation der Schulleitungen und der Projektverantwortlichen vornehmen, fände sicher auch die Projektidee von EVAS die ihr gebührende Akzeptanz. Neben der Vermittlung der notwendigen Projektmanagementkompetenz bestünde eine weitere Aufgabe dieses Schul- und Projektführungsqualifikationsvorhabens darin, die Schulen für eine konzertierte Führung der verschiedenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte und -vorhaben zu qualifizieren. Dadurch könnte nicht nur der Erfolg der einzelnen Projekte befördert, sondern aufgrund der besseren Koordination auch die Synergien zwischen den Projekten erhöht werden.

⁹⁴ Weick 1976: Educational organizations as loosely coupled systems

⁹⁵ siehe: Konzeption des TKM zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen (Stand 2007_06): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/lehrer/fuehrungskraefte/>; Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung am ThILLM (KFE): <http://thillm.uni-jena.de/extern/C51/DE/index.php>

Die Wissenschaftliche Begleitung empfiehlt daher, die bis dato rein additive Verknüpfung von EVAS und BeSTe in eine projektförderliche Ergänzung und Synergetisierung zu überführen. KFE übernimmt landesweit die Vermittlung von Schul- und Projektführungskompetenzen und entlastet damit die BeSTe-Tandems von dieser für den Projekterfolg zwar grundlegenden aber für die Arbeit in den Schuleingangsphasen nicht so zentralen Zusatzaufgabe. Umgekehrt liegt es nahe, solange es noch keine solche, die Praxis überzeugende Begründung für die Verbindung beider Projekte gibt und eine entsprechende Informationskampagne die Schulpraxis noch nicht erreicht hat, die Maßgabe der notwendigen Projektverknüpfung von BeSTe und EVAS für die Aufnahme in BeSTe weniger streng zu verfolgen.

Projektführung

Eine wirksame Projektführung ("Projektleitung" im eigentlichen Sinne) wurde von den Verantwortlichen zwar angestrebt, gelang aber in der landesweiten Breite nicht so, wie es der große Zuspruch zur Idee der integrativen Schuleingangsphase durch die Thüringer Grundschulen verdient: Alle Projektbeteiligten agieren eher reaktiv, quasi wie Getriebene ihres Vorort-Geschehens; die verschiedenen Projektebenen sind formal aber nicht konkret inhaltlich abgestimmt. Was wer im Transferprojekt tut, entscheidet nicht immer die von allen Verantwortlichen geteilte Zielstellung, sondern immer auch der prominente Zuruf.

Die "BeSTe-Projektleitung" – eigentlich das Projektmanagement-Team - wurde und wird zwischen ThILLM und Kultusministerium eher zerrieben als gestützt. Die darin zum Ausdruck kommende Geringschätzung dieser für das Projekt zentralen Führungstätigkeit beeinträchtigte nicht nur die Arbeit der Mitarbeiterinnen der BeSTe-Projektleitung, sondern führte auch zu Orientierungen und zu Engagements in Richtung stärker anerkannter Tätigkeiten, wie etwa Schulberatung, Weiterbildung etc., also zur Ablenkung von der Führungsaufgabe. Trotzdem ist die Projektführung des Thüringer Transferprojektes BeSTe im bundesweiten Vergleich bestens aufgestellt. Eine Stärkung der Projektführung erwarten wir uns von der Stärkung der Projektleitung im Verbund mit einer Stärkung der regionalen, schulamtsbezogenen Projektsteuerung und Projektentwicklung.

Projektführung und Ebenenkonzertierung begegnen sich hier. Häufig werden zwei Führungsmuster als unvereinbar gegenübergestellt: Die "große Entscheidungsfindung" versus das "kleine Schritt-für-Schritt-Vorgehen". Das eine gilt als abgehoben, das andere als orientierungslos – die Theorie-Praxis-Bonmots zielen auf diese scheinbare Widersprüchlichkeit. Tatsächlich kann alltägliches Handeln nur kleinschrittig realisiert werden. Aber es bleibt blind und neigt zum Auf-der-Stelle-treten, wenn die große Orientierung fehlt. Dies ist nur möglich, wenn die langfristigen und grundsätzlichen Entscheidungen auf Landesebene systematisch auf der je "niedrigere" Handlungsebene aufgegriffen werden. Führung ist dann nicht nur die Anweisung von Oben nach Unten, sondern die Verbindung von Oben mit Unten und von Unten mit Oben.

Selbstevaluationssystem

Die ursprünglich geplante Selbstevaluations-Struktur für BeSTe fehlt immer noch weitgehend. Dieser Befund aus dem Frühjahr 2007 besitzt leider noch immer Gültigkeit. In diesem Defizit äußert sich auch ein Versäumnis der Wissenschaftlichen Begleitung, die sich vom Projektstart an mehr der Entwicklung der Tandems widmete als der Selbstevaluationsfähigkeit der Schulen und der Schulämter (hier: Tandems). Dadurch fehlt immer noch ein objektivierter, kritisch-konstruktiver Blick auf die Entwicklung der Schulteams von Innen und damit auch auf die von Außen kaum wahrnehmbaren, gestaltungswirksamen, lokalen Schulentwicklungsbedingungen. Die Ableitung einer Checkliste aus TQSE für das Leitprojekt "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)" ist zwar mit Unterstützung des TKM und der Wissenschaftlichen Begleitung von der Wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Schulversuchs, der Tandem-

GS-Lehrerin und jetzigen Schulleiterin Sabine Klose entwickelt, erprobt und dokumentiert worden. Diese "Checkliste Schuleingangsphase" steht aber noch vor der projektweiten Implementation als praxistaugliches (Selbst-) Evaluationsinstrument auf Unterrichtsebene.

Für die Ebene der Tandems werden seit Herbst 2007 in regelmäßigen Abständen Arbeits- und Zielvereinbarungen zwischen Tandems und Projektleitung getroffen. Hierfür wurde – obwohl beabsichtigt und in ersten Ansätzen begonnen – kein übergeordnetes Referenzsystem geschaffen, in das sich Tandems und Projektleitung gemeinsam einordnen können. Insbesondere vor dem Hintergrund der notwendigen unterrichtlichen Qualitätssteigerung ist eine Verbindung der schulischen Entwicklungen mit den schulamtsweiten und diese mit den landesweiten Erfolgskriterien unerlässlich.

Prozessrhythmik und Entwicklungslogik

Entwicklung hat neben der schieren Dauer immer auch eine zeitliche Struktur, die wir als Prozessrhythmik bezeichnen. Die Prozessrhythmik des Transferprojektes entsprach bis dato nicht den Anforderungen guter Projektablaufgestaltung⁹⁶: Initiierung – Planung – Vorbereitung – Projektstart – Ausführung – Zwischenbilanz – Bilanz – Abschluss. Auch unterhalb dieser Projekt-Großrhythmik, also innerhalb einzelner Phasen und Maßnahmenpakete gibt es keine angemessene Kleinrhythmik, wie sie etwa der Dewey'sche Plan-Do-Check-Act-Zirkel empfiehlt.

Eine gute und sozial sehr produktive Rhythmik hat sicher auch zum Erfolg des Projektes beigetragen: Das jährliche "Bergfest" der Tandems zur Erinnerung an den Projektstart im November 2005. Das Feiern von Erfolgen zurückgelegter Wegstrecken ist psychohygienisch sehr wichtig und sollte im Transferprojekt BeSTe auch künftig angewendet werden.

Das Transferprojekt Begleitete Schuleingangsphase wurde in Relation zu seinem Projektziel ein wenig wildwüchsig gestartet. Die erfolgsorientierte Betrachtung und Gestaltung des Transferprojektes in zentrale (wichtige) Entwicklungsphasen (Zeiten unter dem dominanten Einfluss der Schwerpunktwirkung übergeordneter Entwicklungsmomente) wird verdrängt durch die Orientierung an personellen, zeitlichen oder politischen Dringlichkeiten. Die Projektplanung hinkt bis heute den tatsächlichen Entwicklungen hinterher. Trotzdem ist das Transferprojekt sehr gut vorangekommen. Wenn sich jedoch alle interessierten Schulen angeschlossen haben, wird die Arbeit deutlich schwieriger und unübersichtlicher werden.

Die Schulen und ihre PädagogInnen als Hauptakteure sind bis dato nirgendwo in eine ganzheitliche Periodik eingebunden. Ein Projekt-Wir kann sich also auf kaum einer der zentralen Projektebenen herausbilden. Das aber wird mit wachsender Größe des Gesamtprojektes immer dringlicher, soll sich das Projekt nicht in Unübersichtlichkeit zerfasern. Deshalb fordern wir erneut, dass die Projektentwicklung rhythmisiert wird. Das Projektmanagement sollte eine grobe Projektplanung für die kommenden beiden Jahre (bis 2010-2011) vorlegen, die sich an den Projektzielen orientiert, sowie eine Detailplanung nach Etappenzielen ausarbeiten. Daneben empfehlen wir, die Langfristigkeit des Schulentwicklungsvorhabens auch über 2010 hinaus noch deutlicher zu kommunizieren, um der Befürchtung entgegenzutreten, es handle sich nur um ein bald wieder beendetes Projekt, und um "Luft" für die Entwicklung zu lassen.

Management-Informationssystem

Ein transferförderliches Management-Informationssystem wurde – wie Vieles in Sachen Organisation – nebenbei als Internetplattform angefangen. Allerdings fehlten und fehlen immer noch hierfür die einschlägigen Erfahrungen wie auch die angemessene Betreuungszeit zur Ak-

⁹⁶ siehe: Project Management Institute (PMI) (2004): A guide to the project management body of knowledge (Deutsche Ausgabe); kurz: Anhang, Kapitel 8.7. Projektglossar

tualisierung der Internetseite⁹⁷. Leider hat die vom ThILLM präferierte Metacoön-Plattform⁹⁸ (noch lange) nicht die Benutzungs-Qualitäten, die probate Kooperationsplattformen⁹⁹ aufweisen. Die Rechtevergabe ist angeblich von der Betreiberseite her unzuverlässig. Die Wissenschaftliche Begleitung hatte so praktisch keinerlei Überblick über die Nutzung der Metacoön-Plattform und auch keine Möglichkeit, direkt mit den einzelnen Projektverantwortlichen zu kommunizieren. Entsprechend zurückhaltend fällt auch die Nutzung der Metacoön-Plattform durch die Tandems aus. Einige nutzen die angebotenen, wenn auch nicht so leicht zu findenden Informationen und Handreichungen überhaupt nicht.

Dass dies nicht an den Personen liegt, wurde im Schulversuch bewiesen, wo alle Projektbeteiligten über die FirstClass-Plattform kommunizierten – zuerst gezwungener- und dann betreutermaßen. Nach unseren Schätzungen arbeiten in Thüringen 600-700 Lehrkräfte an Themen der Schuleingangsphase. Würde man deren Erfahrungen und Materialien – soweit verfügbar – sammeln, aufbereiten und bereit stellen, dann könnte sich eine solche Seite schon alleine von ihren Werbeeinnahmen finanzieren, geschweige denn den Nutzen, den sie in der wachsenden Thüringer – und bundesweiten - Schuleingangsphasen-Gemeinde zu stiften in der Lage wäre¹⁰⁰. Welche Aspekte man immer auch bei der Nutzenkalkulation einer solchen Plattform präferiert, für die sich anbahnende quantitative wie qualitative Expansion der Schuleingangsphase in Thüringen ist sie unerlässlich und sollte deshalb spätestens in 2009 funktionsfähig sein. Die Kooperationsplattform muss so überarbeitet werden, dass damit kooperiert werden kann.

BeSTe benötigt eine professionelle öffentliche Homepage. Für die Steuerung und inhaltliche Ausgestaltung der Arbeiten muss ein Zeitbudget beim Projektmanagement vorgesehen werden. Zusätzlich sollte die Internetplattform der Thüringer Schulen einen Link zu "Schuleingangsphase" erhalten. Bei der Freischaltung muss festgelegt werden, ob die Schulen die Kriterien, denen sie sich zugeordnet haben, erfüllen. Dafür müssen die Voraussetzungen geschaffen werden.

Wissenschaftliche Begleitung

Zur Erinnerung: Projektorganisation definieren wir als Informationsstrukturen, die die Förderung des Transferprojektes stützen. Deshalb gehört auch die Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung zur Projektorganisation. Nicht nur, weil sie die Projektführung und die Projektleitung konkret unterstützt hat, sondern weil sie auch als "Wächterin der Ideen der Schuleingangsphase" an der Explikation und Umsetzung der Projektziele beteiligt war.

Ein Entwicklungsvorhaben mit einer erwartbaren Laufzeit von 15-20 Jahren, dessen initiales Transferprojekt nur 5 Jahre läuft, wovon lediglich 2 Jahre wissenschaftlich begleitet werden, erscheint stark ungesichert oder hochriskant. Wie kann gewährleistet sein, dass die Überführung der Projekt-Erfahrungen in den Regelbetrieb gelingt? – Insgesamt erhebt sich angesichts des Verlaufs und der Organisation des Transferprojektes BeSTe die Frage, ob die Wissenschaftliche Begleitung überhaupt einen förderwirksamen Einfluss auf das Projekt gehabt hat? Und falls ja, wer oder was, wird ihren Auftrag nach dem Ende der wissenschaftlichen

⁹⁷ die BeSTe-Homepage (Stand 2008_10: <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/DE/index.php>) bietet für Nicht-Registrierte nur wenige Hinweise und Materialien, nicht einmal einen Link auf die Spezialseite der Wissenschaftlichen Begleitung zur Schuleingangsphase (Stand 2008_10): www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase

⁹⁸ siehe die "metacoön-Plattform" des ThILLM, die "Lernplattform des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien" - http://thillm.uni-jena.de/extern/index_de.php

⁹⁹ siehe etwa die an der Universität Bremen genutzte Kooperationsplattform (skalierbare Messaging und Collaboration Lösung) "FirstClass" - www.kki.de/ oder: www.firstclass.com/

¹⁰⁰ ein einfach zugänglicher Name für eine solche Seite wurde von der WB bereits reserviert (Stand 2008_10): www.beste-thueringen.de

Begleitung übernehmen? - Hier unsere Einschätzung: Ein Projekt ist immer mehr oder weniger weg- und ergebnisoffen. Daher ist ein eher aktionistisches und riskantes Vorgehen deshalb nicht per se einer planvollen und risikoscheuen Herangehensweise unterlegen vice versa. Auch wenn das Vorwissen der WB kaum Eingang in die Struktur des Transferprojektes fand, kann dieses Vorwissen in Verbindung mit den Projekterfahrungen eine für den späteren Verlauf dieses Transferprojektes – und anderer schulischer Transferprojekte – in Zukunft einen wichtigen Wissensfundus bilden. Dieser Bericht ist ein Beitrag hierzu. Offen bleibt, wie die Berichtsdiktion in eine auch für unvorbelastete PädagogInnen nutzbare Form übersetzt werden kann? Ungeklärt ist zudem, wer wo diese "Übersetzungen" bereit stellt? Eine Integration in die TQSE-Internetseite wäre sinnvoll. Dafür müsste diese Seite aber auch hinsichtlich Nutzerfreundlichkeit überarbeitet werden.

Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung wäre zur qualitativen Weiterentwicklung des Transferprojektes BeSTe vor allem die Einbeziehung der regionalen und schulischen Realitäten in die Wissens- und Kompetenzobjektivierung (Sammlung, Aufbereitung und Anbietung) notwendig. Bleibt die Frage, welche Schulämter sich an diese Aufgabe der organisationalen Regionalisierung und regionalen Wissens- bzw. Kompetenzentwicklung zueigen machen? – Unsere diesbezüglichen Vorschlägen zur Projektsteuerung auf Schulumtsebene finden sich im Kapitel 4.2 "Zwischen Ministerium und Einzelschule: Entwicklung einer Transferstruktur auf Schulumtsebene".

5 Zielführung und Zielreflexion im Transferprojekt auf den wichtigsten Projektebenen

*"Dieser unserer Didaktik Hauptplan sei folgender:
Eine Anweisung zu suchen und zu finden,
wie die Lehrenden weniger lehren,
die Lernenden aber mehr lernen;
die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit,
aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen ..."*

Johann Amos Comenius: Große Didaktik 1657

Wir haben bis an dieser Stelle des Berichtes vorwiegend über beeindruckende Zahlen und über das persönliche und organisatorische Wissen und Können im Transferprojekt gesprochen. Für die Schulen und die Eltern resümierten wir an vielen Stellen, dass nicht mehr das *Ob*, sondern vor allem das *Wie* der Einführung einer integrativen Schuleingangsphase im Vordergrund der schulöffentlichen Diskussionen steht. Allerdings wurde auch immer wieder der Eindruck fehlender Entschiedenheit und mangelnden Vertrauens formuliert. Deshalb widmen wir dieser entscheidenden Frage nach dem *Wollen im Transferprojekt* ein eigenes Kapitel. Da die Frage nach dem *Ob* – und bezüglich der Projektorganisation auch nach dem *Wie* – bereits ausführlich behandelt wurde, versucht dieses Kapitel die Frage nach dem *Was* zu klären: Was will das Transferprojekt und was wollen seine Protagonisten, die Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrkräfte, ihre BildungsorganisatorInnen bis hinauf zum Ministerium?

Die Bedeutung der Zielklärung für die Dynamik der persönlichen, der kollektiven wie der organisationalen Entwicklung ist der Wirk-Kern des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)"¹⁰¹. Da sich das erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben EVAS bewährt hat, wird eine solche Zielklärung auch eine wichtige Gelingensbedingung für die Weiterentwicklung des Transferprojektes BeSTe bilden. Sicherheit und Wagemut, Zielklarheit und Veränderungsbereitschaft verhalten sich wie das Ying und Yang der bewusst gestalteten Entwicklung, folgen aber auch moderneren Theorien, wie der "Systemischen Widerspruchstheorie der Entwicklung"¹⁰². Vor diesem Hintergrund können wir sofort das Paradox der Zielklärung lösen. Zuerst zum Problem: Gefragt nach den wichtigsten Zielen eines größeren gesellschaftlichen Vorhabens erhält die Meinungsforschung mehr Antworten als Adressaten in ihrem Untersuchungsfeld.

Da wir seit Whitehead¹⁰³ wissen, dass Paradoxien in der Regel Ebenenfehler spiegeln, finden wir zwei Lösungen für die Ordnung dieser scheinbar widersprüchlichen Vielfalt: Die erste Lösung spiegelt die Dialektik von individueller und gemeinschaftlicher Zielstellung – in unserem gemeinsamen Vorhaben wollen wir alle dasselbe ("Einer für Alle") und jeder seinen / ihren persönlichen Vorteil ("Alle für Einen"). Die zweite Lösung spiegelt die Dialektik von Oben und Unten und allen dazwischen liegenden Strukturebenen – siehe "Abbildung 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes (Entwurf der WB im Nov. 2005)" mit seinen sieben zentralen Strukturebenen. Jede Ebene hat für sich ein "heiliges" Inneres und ein zwiespältiges Äußeres. Eine Ebene wird demnach bereits von mindestens zwei Perspektiven geleitet, zwei

¹⁰¹ zu Inhalten und Vorgehen des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule" siehe die TKM-Homepage (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evas/>

¹⁰² siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule, Kapitel 8 Arbeitsperspektive, 333 ff

¹⁰³ Whitehead, Alfred North 1987: Prozeß und Realität

Ebenen von mindestens vier und mehr Ebenen von sehr viel mehr Perspektiven. Diese lebendige Vielfalt ist logisch nicht fassbar aber praktisch lebenswichtig. Ein intellektueller Trost: Für die praktisch-reflexive Kollektivplanung ist sie sogar leichter handhabbar als für das situativ gefangene Handlungsindividuum – aber nur auf der Basis abstrakter Regulationsmodelle, wie eben dem der Strukturebenen oder dem der systemischen Innen-Außen-Beziehungen. Summa summarum: Zielklärung tut not, tut weh und tut gut. – Versuchen wir es zuerst mit einer Klärung der *pädagogischen* Projektziele.

Diese begriffliche Zielklärung ist auch aus vier weiteren Gründen notwendig. Erstens zeichnet sich in einigen Schulämtern eine problematische Entwicklung ab: Quantitative Soll-erfüllung gewinnt überhand, dabei drohen die anspruchsvollen qualitativen Ziele der Schuleingangsphase verloren zu gehen. Und dies, obwohl die Entwicklung der Schulen und der Tandems einen Qualitätssprung nahe legen würde. Zweitens gewannen wir bei den Informationsveranstaltungen der Schulämter der Schuleingangsphase den Eindruck, dass Kernziele und Kernbegriffe der integrativen Schuleingangsphase wenig präsent waren. Hierfür ist eine, auch sprachliche Begriffsklärung unumgänglich. Drittens ist beabsichtigt, den BeSTe-Schulen im Schulportal ein vorgegebenes Raster zur Darstellung des eigenen Profils und der pädagogischen Entwicklung zu bieten. Auch hierfür ist die Herausarbeitung der zentralen Ziele der Schuleingangsphase nötig. Vermutlich scheidet die Wissenschaftliche Begleitung mit diesem Bericht aus dem Transferprojekt aus. Das Ergebnis der folgenden Zielklärung kann eine Funktion der WB übernehmen: Hüterin der Schuleingangsphasenidee. Was bis dato persönlich durch die WB auf Lob oder Missfallen stieß, sollte dann auch ohne diese anhand der SEPh-Kernziele geprüft werden.

5.1 Die pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase

"Die besten Pädagogen sind die Kinder..."

Irmtraut Schnell

Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist kurz gefasst die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes. Alles deutet darauf hin, dass die Förderung dieser Entwicklung nicht früh genug anfangen kann. Entsprechend gewinnt die frühe Bildung weltweit wie in Deutschland an Bedeutung. Zwei große Vorhaben kennzeichnen diesen Wandel in Deutschland: Zum einen die fachliche und professionelle Entwicklung der Elementarbildung (u.a. Bildungsrahmenpläne, Hochschulstudium für ErzieherInnen) und zum anderen die grundlegende Umgestaltung der Grundschule durch die integrative, jahrgangsgemischte und flexible Schuleingangsphase.

Die neue Schuleingangsphase hat aber nicht nur Bedeutung für die Grundschule, sondern zählt darüber hinaus zu den wichtigsten und anspruchsvollsten Schulentwicklungsvorhaben in Deutschland. In ihr entwickelt sich die Praxis der neuen Schule. Traditioneller Unterricht kann sehr gut sein, aber differenzierte Lernangebote in der Stammgruppe einer integrativen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase erreichen das einzelne Kind noch besser. Sehr guter Unterricht in traditionellen Schulformen berührt sich in Vielem mit den Inhalten, Formen und Methoden der neuen Schuleingangsphase. Je besser der Unterricht in einer Grundschule ist, je intensiver mit Eltern und Vorschuleinrichtungen kooperiert wird, umso leichter fällt die Umgestaltung hin zur Jahrgangsmischung, zur Integration aller Kinder in eine Lerngemeinschaft und zur Flexibilisierung der Durchlaufzeiten. Das Neue der Schuleingangsphase wirkt deshalb nicht nur in den Klassen 1 und 2. Weder verlieren die Schülerinnen und Schüler ihr Fachwissen wie ihre Sozial- und Arbeitskompetenzen, noch können sich die Lehrkräfte im traditionellen Klassenverband den Impulsen ihrer Schüler verschließen.

Der Unterricht in der Schuleingangsphase löst nicht alle Probleme, aber er ermöglicht der Lehrerin, mehr Zeit für das einzelne Kind zu haben. Das Kind fühlt sich stärker beachtet. Jedes Kind in der Schuleingangsphase hat das Gefühl, es ist hier herzlich willkommen. Deshalb hat der Bundeselternrat in einem Papier vom 19. März 2006 den Aufbau einer flexiblen Schuleingangsphase in allen Grundschulen gefordert. Die neue Schuleingangsphase stellt ein geeignetes Rahmenkonzept für die pädagogische Nutzung der Vielfalt der Kinder bereit. Das Erfolgsrezept für die Schaffung dieser Rahmenbedingungen setzt pädagogisches Können voraus sowie eine Grundeinstellung, die Vielfalt für gut hält. Es gibt viele Eltern und Lehrkräfte außerhalb von Schuleingangsphasen-Schulen, die Bedenken gegenüber diesen Ansprüchen hegen, aber es gibt kaum jemand innerhalb der Schuleingangsphasen-Community, der oder die noch einmal zurück wollte zum traditionellen Unterricht.

Was man gerne tut, sollte man auch beschreiben und begründen können, wenn man diese Praxis mit anderen teilen möchte. Allerdings ist es nicht so einfach, die Kernelemente der Schuleingangsphase definitorisch zu bestimmen, handelt es sich doch um ein vernetztes, dynamisches Mehrebenensystem: Aus dem übergeordneten Leitziel, "Beste Entwicklung für jedes Kind" folgen wichtige Teilziele und aus diesen zahlreiche Verfahren, Maßnahmen und Vorhaben – siehe die folgende Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess.



Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess

Die hier dargestellten Teilziele und Maßnahmeziele betreffen die erfahrungsgemäß notwendigen Bedingungen der besten Entwicklung jedes Kindes. Auch die weiter unten folgenden zehn „Kernziele“, die Ergebnisziele der Schuleingangsphase wurden eher pragmatisch ausgewählt als systematisch begründet. Sie beschreiben, was PädagogInnen bewirken, wenn ih-

nen die beste Entwicklung für jedes Kind gelingt. Nach dem bisherigen Stand der Erkenntnisse lässt sich dieses Ziel im Kern dadurch erreichen, dass für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes ein geeignetes Lernangebot bereitgestellt wird. Das setzt aber die Veränderung des traditionellen, gleichschrittigen Unterrichts, der Kernaufgaben der PädagogInnen, der Lernumgebung in den Klassen, des Tagesrhythmus u.v.a.m voraus. Allen Beteiligten, Verantwortlichen und Interessierten steht also mit der Umsetzung der integrativen Schuleingangsphase in ihrer Schule ein sehr umfangreiches, vielfältiges und langfristiges Vorhaben bevor. Kein Wunder, dass die Schulen mit Schuleingangsphase sich nur langsam entwickeln und längst nicht alle Ziele mit der gleichen Qualität erreichen. Dennoch kann man ein Ziel bereits nach kürzester Zeit in den Stammgruppen der Schuleingangsphase als erreicht erkennen: Das gute und kooperative soziale Klima.

Woran liegt das? - Im schulischen Leben und Arbeiten der integrativen Schuleingangsphase spielen Kooperation und soziales Lernen eine herausragende Rolle. Dies gilt für Lehrkräfte, Eltern und außerschulische Einrichtungen, insbesondere aber für das Lernen der Kinder. Kein Kind wird alleine gelassen, weder als Zurückgestellte, noch als Klassenüberspringer, weder im Unterricht, noch beim Spielen. Vor allem das Lernen erfolgt – wo immer sinnvoll – in der Gemeinschaft. Diese hilft sich gegenseitig, spornt sich an und reflektiert die individuellen Lernwege und deren Produkte. Diese Kooperation und das soziale Lernen sind doppelt wichtig. Sie unterstützen eine ehrgeizige Arbeitshaltung und sie vermitteln die für die moderne Gesellschaft immer wichtiger werdenden sozialen Kompetenzen. Jeder, der eine jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase besucht, sieht dies und alle wissenschaftlichen Untersuchungen zur Schuleingangsphase bestätigen diesen Eindruck.

Die 10 Kernziele der Schuleingangsphase

Die folgenden 10 Ziele der Schuleingangsphase wurden von der Wissenschaftlichen Begleitung formuliert, um in Diskussionen und Darstellungen eine gleiche Sprache nutzen zu können. Die pädagogischen Kernziele sind nach der folgenden Logik gegliedert: Zuerst wird die Problemstellung erläutert, für die die folgende Zielstellung der Schuleingangsphase als Lösung gesehen wird; diese Lösung wird in der anschließenden Erläuterung beschrieben und begründet. Im Folgenden sind nur die Zielbeschreibungen aufgeführt - im Anhang findet sich der gesamte Text der Zielbegründungen und –erklärungen im Kapitel 9.4. – hier nur die Ziele:

1. "Ankunft" der Kinder in der Schule verläuft schnell und gut

Das besondere Ziel der Schuleingangsphase ist es, den Schulstart für alle Kinder optimal zu gestalten und die Risiken zu vermindern, die jeder Übergang in sich birgt. Am Schulanfang brauchen die Kinder zugleich mehr Sicherheit und viele Möglichkeiten Neues zu lernen. Weil Kinder in der Schuleingangsphase schnell von anderen Kindern, wie Schule funktioniert, bleibt mehr Raum für Neues.

2. Vorerfahrungen der Kinder bilden die Grundlage

Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es aufzugreifen, was das Kind schon kann und mit herausfordernden Aufgaben daran anzuknüpfen.

3. Flexible Lernzeiten sind möglich

Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es, jedem Kind flexible Lernzeiten zu ermöglichen, damit es in seiner eigenen Geschwindigkeit lernen kann, ohne von Zurückstellung oder Wiederholen bedroht zu sein.

4. Alle Kinder werden in die Grundschule aufgenommen

Ziel der Schuleingangsphase ist es eine Atmosphäre und eine Lernumgebung zu schaffen, die gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ermöglicht. Es sollen alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden.

5. Individualisierung und gemeinschaftlichem Lernen sind verbunden

Ziel der Schuleingangsphase ist die Verbindung von Individualisierung und Integration der Lerngemeinschaft. Sehr schnell bildet sich eine gute und kreative Klassengemeinschaft.

6. Vielfalt der Kinder wird zur pädagogischen Ressource

Ziel der Schuleingangsphase ist es im klassenstufenübergreifenden Unterricht die Vielfalt der Kinder auch didaktisch zu nutzen, damit Kinder von Kindern lernen können.

7. Absichtsvolles und selbstgesteuertes Lernens wird gefördert

Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch ein geeignetes Arrangement Kinder zunehmend an absichtsvolles selbstgesteuertes Lernen in schulischen Inhalten heranzuführen.

8. Für die individuelle Betreuung von Kindern werden Zeiträume geschaffen

Ziel der Schuleingangsphase ist es, dass die Lehrerin oder der Lehrer sich dem einzelnen Kind intensiv zuwendet, so wie das Kind es braucht.

9. Gute Leistungen und Erfolg wird allen Kindern ermöglicht

Ziel der Schuleingangsphase ist die Etablierung einer Leistungskultur, die allen Kindern gute Leistungen und Erfolg ermöglicht.

10. Kinder und Eltern erhalten reichhaltigen Überblick über Leistungsentwicklung

Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch die gute Ordnung und das System der Leistungsdokumentation den Eltern einen reichhaltigen Überblick zu geben, wie ihr Kind lernt und wie sich seine Leistung entwickelt.

Sind diese 10 Kernziele nur in der Schuleingangsphase realisierbar? - Begeisterung verleiht Flügel. Deshalb hören manche aus der Begeisterung derjenigen, die in gelungenen Schuleingangsphasen arbeiten, einen phantastisch anmutenden Allheil-Anspruch für alle pädagogischen und schulischen Probleme heraus. Wer suggeriert diesen, wer hört ihn hinein? – Wie auch immer. Auf welcher Seite dieser Erfolgskommunikation der übertriebene Beigeschmack erzeugt wird, er ist falsch. Die integrative Schuleingangsphase ist kein Allheilmittel und fängt auch niemals bei Null an.

Guten Unterricht mit ehrgeizigem Leistungsanspruch, gegenseitigem Helfen, prosozialem Verhalten und mit einer Lernumgebung, die selbstgesteuertes und differenziertes Arbeiten anregt, findet sich auch in jahrgangshomogenen Klassen. Allerdings bringt die Jahrgangsmischung diese und andere wichtige Unterrichtsqualitäten in einer Weise zusammen, die alles noch ein bisschen besser gelingen lässt und dabei sowohl Schüler, ihre Eltern und vor allen auch die Lehrkräfte begeistert - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Denn auch dies ist ein wichtiges Ziel der Schuleingangsphase: Alle sollen gerne in ihr mitwirken, wenn's geht, mit Begeisterung.

Den PädagogInnen in den Schulen dabei behilflich zu sein, ist Ziel des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens "Begleitete Schuleingangsphase (BeSTe)". Angesichts des rapide

wachsenden Interesses der Schulen an einer solchen professionellen Begleitung, geraten Tandems wie Projektführung in eine Zwickmühle zwischen Begleitungsqualität und –quantität. Wir wollen im folgenden Kapitel die Problematik dieses Zielkonfliktes beschreiben und dann entsprechende Konsequenzen ziehen.

5.2 Zieldifferenzierung und Zielkommunikation

*Der Mensch ist ein zielstrebiges Wesen,
aber meistens strebt es zu viel und zielt zu wenig.*

Günter Radtke (Journalist und Schriftsteller)

Überspitzt könnte man sagen, der Erfolg von BeSTe habe dazu geführt, dass die Projektziele aus den Augen verloren gingen. Das kann mindestens zwei Gründe haben: Das Ziel war für die aktuellen Aktivitäten nicht ausreichend orientierend oder die Dynamik der Aktivitäten haben die Möglichkeiten zur weiterführenden Orientierung verdrängt. Wir müssten beide Thesen prüfen. Leider können wir hier nur die Aktivitätendynamik-These untersuchen, da die hier ausformulierten Ziele in praxi noch nicht getestet werden konnten. Aber vielleicht hilft ja schon das Ergebnis der ersten Prüfung weiter.

5.2.1 Projektengagement und Leitzielverlust

Zur Erinnerung: Ziel des Transferprojekts BeSTe ist es, die Erfolgsbedingungen zur Durchführung des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens "Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen" zu ermitteln. Pädagogisches Ziel der Schuleingangsphase ist, wie gesagt, die Integration der Lerngemeinschaft, bei Differenzierung des Lernangebotes und Individualisierung des Lernweges, damit jedes Kind eine bestmögliche Entwicklungsförderung durch die Schule erfahren kann.

Bereits im nur intern veröffentlichten Ausgangsbericht konstatierten wir, dass das Projekt im Verlauf der ersten 18 Monate mit wachsendem praktischen Engagement und Erfolg die über- und nachgeordnete pädagogische Zielstellung zugunsten der organisatorisch-didaktischen Aufgabenstellungen aus dem Auge verlor. Wir begründeten dies damals damit, dass es im Projekt an ausreichenden personellen und organisatorischen Ressourcen mangle. Dafür gab es zahlreiche Hinweise. Einer sei hier erwähnt: So diskutierten die LeiterInnen der BeSTe-Schulen auf ihrer ersten Tagung im März 2007 vor allem über organisatorische Fragen der Jahrgangsmischung und fast überhaupt nicht über die inhaltlichen Vorhabensziele. Im Gegenteil, diesbezüglich berichteten sie von erheblichen pädagogischen Zweifeln an der Sinnfälligkeit der Jahrgangsmischung im Kollegium.

Den Hauptgrund für diese bemerkenswerte Umkehrung der Vorhabenlogik fassten wir in die Fassbinder-Filmtitel-Analogie: *Der Projektalltag frisst die Ziele auf*. Die knappe Zeit und die Vordringlichkeit der schulorganisatorischen Fragen nimmt Begleitern wie Begleiteten die pädagogische Phantasie. Erstaunlich war, dass sich dieser Orientierungsverlust auf allen Ebenen des Transferprojektes, von der politisch-administrativen Ebene über die Projektleitung und die Tandems bis hinunter in die Stammgruppen der Schuleingangsphasen ereignete. Wie ein Blick auf die "Abbildung 5-1: Hierarchie der Projektziele im BeSTe-Schulentwicklungsprozess" zeigt, wird dieser Leitzielverlust schon durch die Ziele selbst nahe gelegt. Die operativen Ziele übertreffen die Zahl der Leitziele und zwischen beiden bestehen keine unmittelbaren alltagspraktischen Beziehungen. Woran bemerkt man dann den Leitzielverlust? – Vor allem am starken und nur selten strategisch oder pädagogisch begründeten Anwachsen der Aktivitäten. Alles gerät in den Sog des "Viel bringt viel". Kein Wunder, wenn

dann bald die Quantität die Qualität abzulösen und sich die Zielhierarchie umzukehren beginnt.

Auch die Wissenschaftliche Begleitung als Hüterin und Wächterin der Leitziele geriet in diesen Strudel der Altagsdynamik. Und dies, obwohl wir aus früheren Untersuchungen (Carle 2000: Was bewegt die Schule?) und auch aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" (Carle / Berthold 2004) wussten, dass Schulentwicklungsprojekte unter einem progressiven Orientierungsverlust leiden. Nach der anfänglichen, mehr symbolischen Zielverständigung (seltener Zielvereinbarung) verlieren sich die Gesamtziele im Dschungel der Tagesarbeit und Projektaufgaben. Weitblick-, Kreativitäts- und Klugheitsverlust scheinen also ein Alltagssymptom aller unzureichend strukturierten Projekte zu sein. Eine organisatorische Lösung besteht demnach in der phasenbezogenen Teilplanung mit Mehrebenen-Zielen, in der projektbegleitenden, zirkulären Ziel-Weiterentwicklung, in der Projektierung des Gesamtprojektes und der Phasenvorhaben und schließlich in der periodischen Zielvergewisserung und gegebenenfalls Zielrevision. Dies ist wohl die Antwort auf die Frage, ob denn die Aktivitätendynamik Ursache des Zielverlustes gewesen sei: Gegen die Versuchung durch die Fülle der Aktivitäten hilft nur ein stabiles Ziel-Mittel-Strukturgerüst.

Der Leitzielverlust kann – wie einleitend unterstellt – auch durch die Realitätsferne des Projektzieles gefördert werden: War das Ziel für die aktuellen Aktivitäten nicht orientierend genug, also zu wenig sinnstiftend? Wir prüfen nun diese Zielfunktionsthese. Zwei Momente verlangen eine Präzisierung der BeSTe-Zielstellung nach eineinhalb Jahren Projektaufbau: Das pädagogische Ziel der Schuleingangsphase ist die *bestmögliche Entwicklung jedes Kindes*. Das bildungspolitische Ziel des Schulentwicklungsvorhabens ist die Schaffung der schulischen, professionellen und wissenschaftlichen Bedingungen zur Ermöglichung dieser bestmöglichen Entwicklung. Wie aber sind die beiden Großziele miteinander verbunden? Gibt es vielleicht eine Leerstelle in der Zielkaskade?

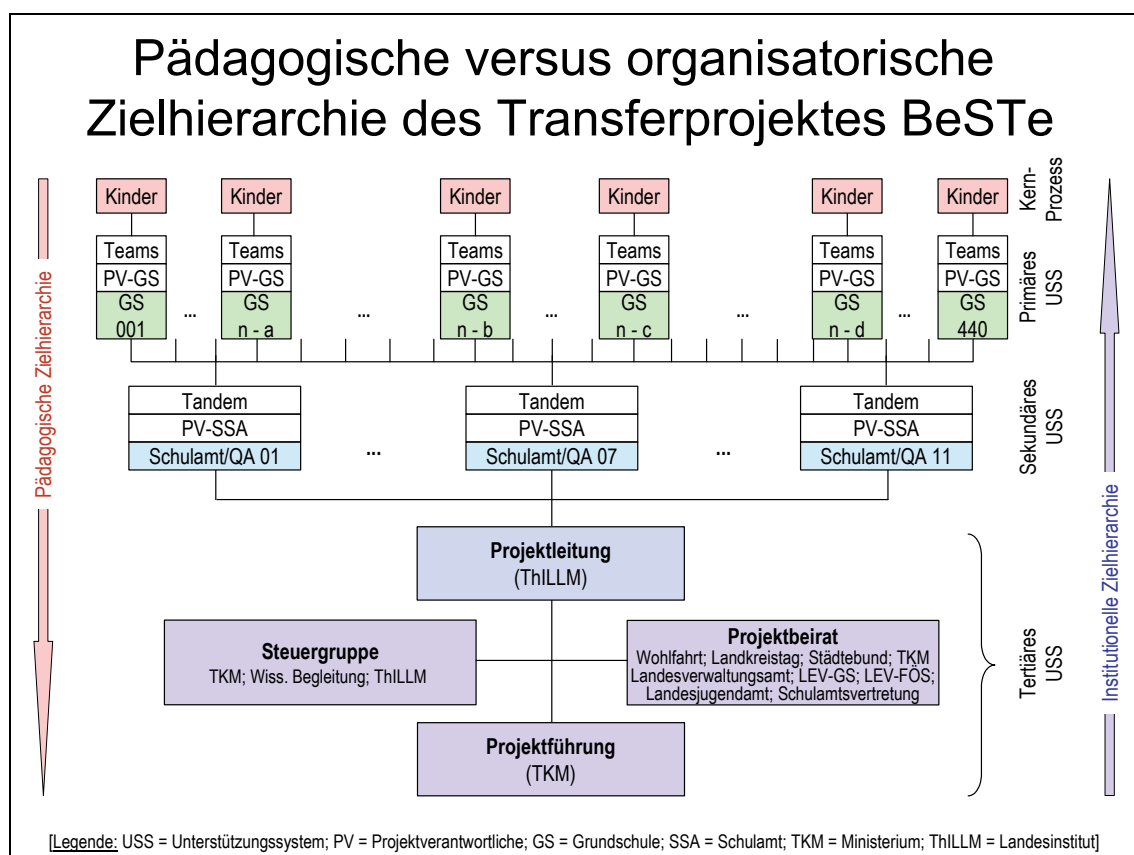


Abbildung 5-2: Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele

Wir haben in der "Abbildung 5-2: Pädagogischer Blick auf die Projektebenen und Projektziele" die übliche Projektstruktur umgedreht, dadurch das Lernen der Kinder bildlich an die oberste Stelle gesetzt und durch farbliche Pfeile die organisationale Gegensätzlichkeit der pädagogischen Ziele von den institutionellen Zielen darzustellen versucht. Den Transferprojekt-InsiderInnen fällt durch diese grafische Hilfe sofort auf, dass sich die Ziele der Kinder und ihrer Familien nicht einmal mehr auf der Schulamtsebene widerspiegeln, geschweige denn auf der Landesebene der Projektführung. Diese Aussage ist strukturell gemeint, nicht persönlich. natürlich besuchen MitarbeiterInnen des Schulamtes oder des Ministeriums BeSTe-Schulen und sehen dort das Lernen der Kinder, aber zurück in ihren Ämtern und Behörden bleibt dieser Eindruck persönlich und gewinnt keine institutionelle Repräsentanz.

Umgekehrt gilt dies noch viel mehr: Kinder und Lehrkräfte "besuchen" nie das Schulamt oder gar das Ministerium, um dort deren administrative Bemühungen um besseren Unterricht zu studieren. Selbst wenn, verschließen sich diese Bemühungen – anders als im Unterricht – der unmittelbaren Anschauungsmöglichkeit von Kindern und Pädagogen. Dieses kurze Szenario sollte nur unsere These bekräftigen, dass es allenfalls eine schwach belastbare strukturelle Verbindung zwischen dem Lernen der Kinder in den Schulen und dem Verwalten der Projektverantwortlichen in den Ämtern und Behörden gibt. Beide Zielebenen sind nicht kybernetisch geschlossen. Um diese These noch etwas eingehender zu untersuchen, haben wir in der folgenden "Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele" die projektspezifischen Ziele der jeweiligen Ebene ausformuliert.

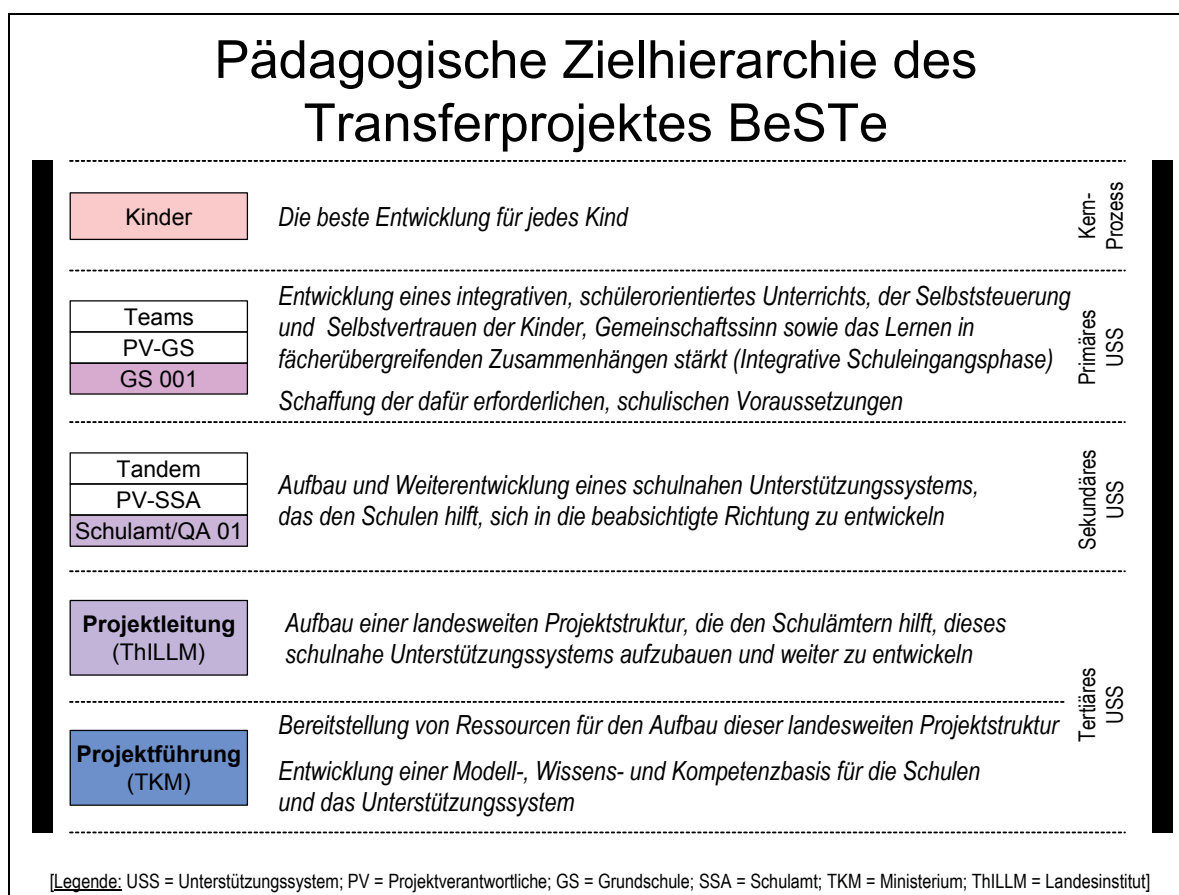


Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele

Die sieben Teilziele sind logisch aufeinander bezogen und antworten jeweils auf die Frage, "Was müssen wir tun, damit das nächst-kernprozessnähere Ziel erreicht werden kann?" oder umgekehrt, "Was erwarten wir von der nächst-prozessferneneren Unterstützungsebene, damit wir unser Kernziel erreichen können?" Auch bei dieser Grafik fällt den Transferprojekt-InsiderInnen sofort auf, dass sich keine der Unterstützungsebenen guten Gewissens in der Überzeugung zurücklehnen kann, (mehr als) genug für die Zielerreichung der nächst-prozessnäheren Ebene getan zu haben. Selbst das aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung relativ weit gediehene Ziel, "Entwicklung einer Modell-, Wissens- und Kompetenzbasis für die Schulen und das Unterstützungssystem" bietet das, was PädagogInnen und Tandems benötigen nicht in einer ausreichend aufgearbeiteten Form. Dies ist kein (Selbst-) Vorwurf, sondern eine nüchterne Analyse. Natürlich haben alle Projektbeteiligten und –verantwortlichen ihr Bestes gegeben und sehr viel mehr. Aber ist dies bei weitem nicht genug für das beste Gelingen von BeSTe. Darüber sollten – wie dieser Bericht zu zeigen versucht - auch die aktuellen Erfolgszahlen nicht hinweg täuschen.

Sind also die Projektziele realitätsfern? Auf jeden Fall sind sie realitätstranszendierend aber - wie auch die letzte "Abbildung 5-3: Gegenüberstellung der ebenenspezifischen Ziele" zumindest logisch nahe legt - keineswegs unrealistisch. Ob sie allerdings den Praxistest bestehen, wird sich erst im praktischen Bemühen erweisen, die BeSTe-Ziele handlungsleitend zu machen. An dieser Stelle möchten wir die Ausarbeitung einer projektumspannenden Zielhierarchie an dem unserer Meinung nach vordringlichen Ziel der vertrauenerweckenden Außendarstellung exemplifizieren.

5.2.2 Neue Zieleingrenzung am Beispiel der Projekt-Außendarstellung

Wie wir bereits an anderer Stelle resümierten, fehlt es der interessierten schulischen Fachöffentlichkeit noch immer am hinreichenden Vertrauen in den Nutzen und die Ernsthaftigkeit des Schulentwicklungsvorhabens zur Schuleingangsphase. Oder positiv formuliert: Nächstes Ziel des Transferprojektes ist es, die Stufe 3 der Wenger'schen Entwicklungsstufen "Legitimized" zu erreichen. Auf dieser Stufe würde die Fachöffentlichkeit aus Lehrern, Eltern, Administratoren und Beratern BeSTe als allgemein wertvolles Vorhaben ("Valuable Entity") wahrnehmen. Daraus folgt die Notwendigkeit einer Eingrenzung der bisherigen allgemeinen und übereiligen Zielstellung, die wir entsprechend üblicher Zielhierarchien vorläufig folgendermaßen umschreiben.

Projektidentität:

BeSTe strebt eine eigene Identität in der schulöffentlichen Wahrnehmung an, die sich deutlich von der Kurzlebigkeit und Farblosigkeit üblicher Schulprojekte abhebt. Abgesehen von der Signifikanz der praktischen Beispiele, hat BeSTe mit dem Kürzel und dem Signet hierfür bereits eine gute Basis gelegt. Das Akronym "BeSTe" assoziiert den pädagogischen Anspruch, nämlich die Schaffung schulischer Bedingungen für die bestmögliche Entwicklung jedes Kindes und auch die Umsetzung dieses Zieles durch die bestmögliche Entwicklung jeder Grundschule in Thüringen. Auf allen Projektebenen wurde "BeSTe" bislang sehr gut angenommen.

Der stilisierte siebenzackige Stern als BeSTe-Signet signalisiert sowohl Einheitlichkeit als auch Komplexität der vielfältigen, organisatorisch-didaktischen Aufgabenstellung dieses Schulentwicklungsvorhabens. Signet und Kernziele sollten auf den wichtigsten Homepages (TKM, TSP, ThILLM, BeSTe) so vertreten sein, wie es etwa das Schulentwicklungsvorhaben EVAS praktiziert. Zusätzlich müssen die Prospekte und sonstigen Werbemedien des Transferprojektes hinsichtlich dieser Verbindung von ansprechender Identity und praxisrelevanten Zielen aktualisiert werden. Für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sollten Vorlagen ausge-

arbeitet werden, die in Erscheinung und Substanz der Bedeutung des Vorhabens und dem Niveau der erreichten Ausarbeitungen gerecht wird.

Projekt-Leitideen (Grundsätze):

Die Leitvorstellungen von BeSTe und des langfristigen Schulentwicklungsvorhabens prägen die Arbeit auf allen Projektebenen. Entsprechend lassen sich die pädagogischen Leitgedanken im Kern auch auf die Ebene der Projektorganisation transponieren:

1. Integration der verschiedenen Professionen in Schulentwicklungsgemeinschaften wie in den regionalen Unterstützungssystemen
2. Aktivierung der Selbststeuerung und der Selbstbildung der Schulen durch herausfordernde Entwicklungs-Aufgaben
3. Öffnung und Differenzierung des Lern- und Entwicklungsangebotes für die Lehrpersonen und ErzieherInnen
4. Individualisierung des Lernweges und der Lernzeit je Schule, Achtung der inneren Heterogenität der Schule und der Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen
5. Intensivierung des Lern- und Entwicklungsprozesses für die Schulen
6. Ausbildung einer anspruchsvollen Leistungsorientierung und Beratungs-Entwicklungs-Kompetenz

Was hier für die Ebene der Schulentwicklungsprojekte formuliert wurde, lässt sich analog auch für die Schulumtsebene und die ministerielle Ebene formulieren: Als operatives Mittelfristziel des Transferprojektes schlagen wir vor, das Vertrauen der schulischen und schulnahen Fachöffentlichkeit in die Schuleingangsphase noch besser zu gewinnen und zu verbreiten.

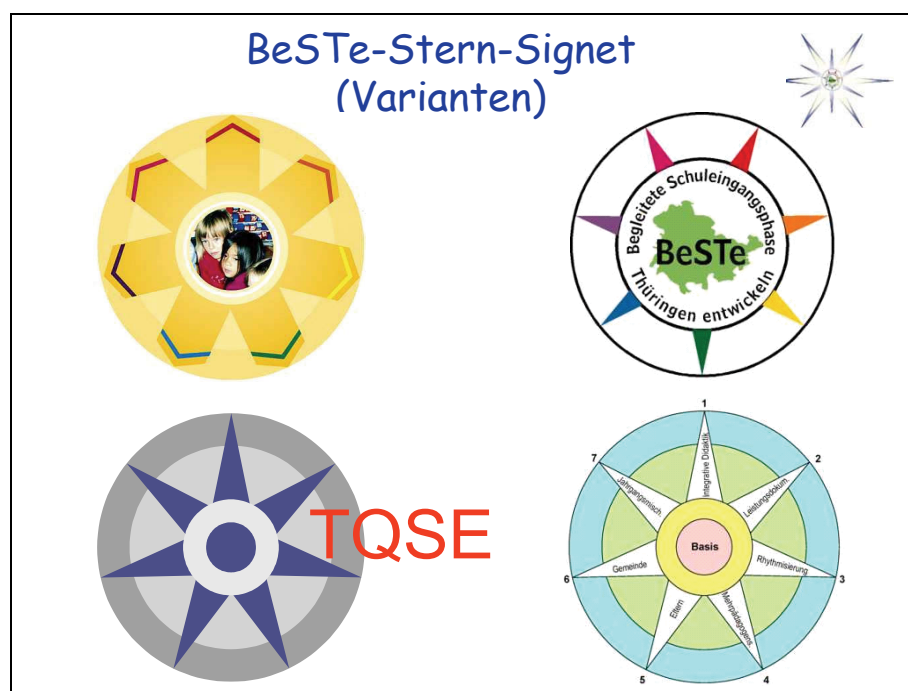


Abbildung 5-4: BeSTe-Stern als Symbol für Einheitlichkeit und Vielseitigkeit

Projekt- und Beispielschulen

Die Veränderungen an den BeSTe-Schulen sind für die breite Öffentlichkeit transparent, bedeutsam und vertrauenswürdig. Transparenz, Bedeutsamkeit und Vertrauenswürdigkeit beruhen auf zwei "zwingenden" Argumenten: Eine überzeugende Zielstellung, ein prägnantes,

nachvollziehbares Modell und der praktische Machbarkeitsbeweis durch gelebte Entwicklungsziele in den BeSTe-Schulen. Diese Argumente zeigen, dass die Schuleingangsphase praktisch machbar ist und pädagogische Wirkung zeigt. Dieser praktische Schluss wirkt nur dann kommunikativ überzeugend, wenn der Fachöffentlichkeit, den Eltern und dem schulrelevanten Umfeld die Ziele, Inhalte und Wege der Schuleingangsphase, also das Modell deutlich gemacht werden kann. Das Umgekehrte stimmt genauso: Das Modell ist nur glaubwürdig, wenn die Praxis es bestätigt.

Es braucht also den praktischen Beleg in ausreichender Quantität und Qualität dafür, dass diese Ziele und Inhalte (das Modell) im normalen bis schwierigen Schulalltag umsetzbar und pädagogisch wirksam sind. Beides, das Modell der Schuleingangsphase und die praktische Umsetzung an den BeSTe-Schulen müssen miteinander verschränkt beworben und öffentlich diskutiert werden. Die weiter oben geforderte Suche, Qualifizierung und Ausstattung von Beispielschulen müssten mit den entsprechenden grafischen und inhaltlichen Informations- und Werbemedien ausgestattet werden.

5.2.3 Zielhierarchisierung am Beispiel der Projektbereiche Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit

Die operativen Projektziele untergliedern sich baumartig in diesen drei Handlungsfeldern auf vier Ebenen. Unterhalb der Teilziele beginnen die konkreten Aufgaben, deren Erledigung dem Unterziel dienen:

- Oberziele
- Zwischenziele
- Unterziele
- Teilziele

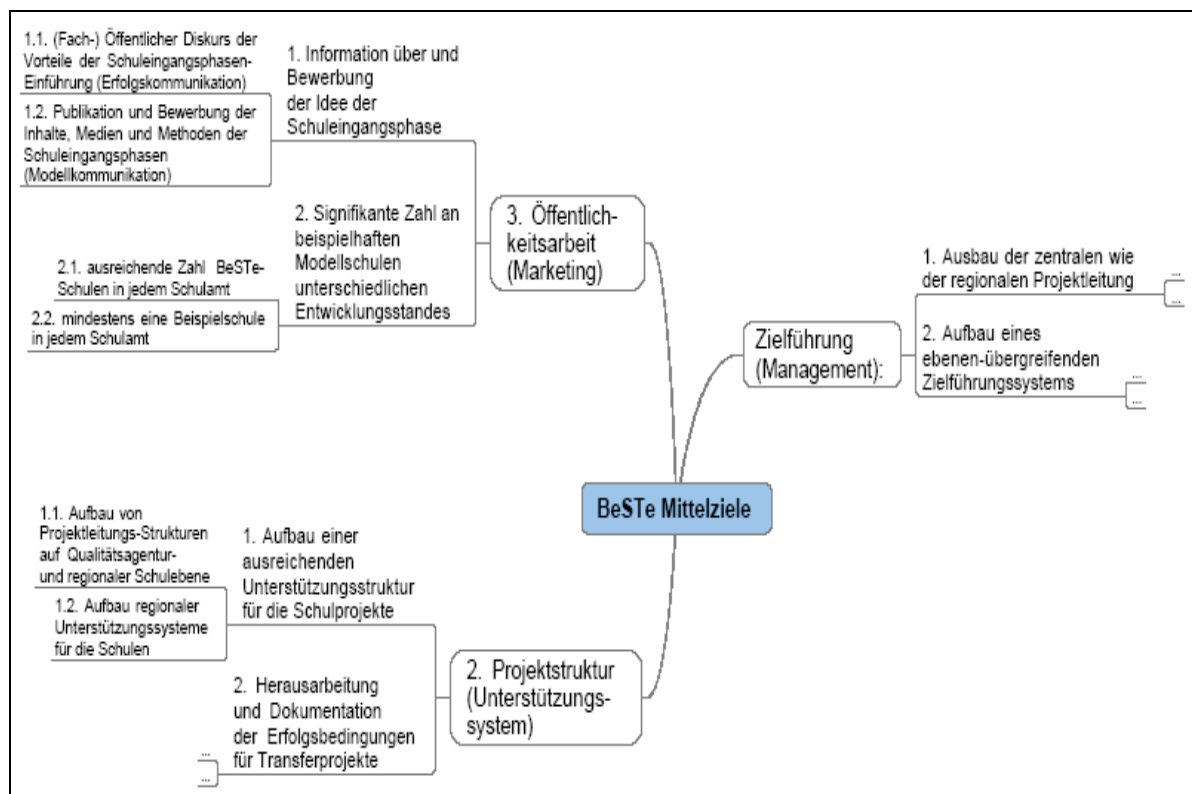


Abbildung 5-5: Übersicht über die (neuen) Mittelziele für BeSTe (ca. 2007 bis 2012)

Der obige Entwurf (Abb. 5-5) der neuen Mittelziele für BeSTe bis 2010 beschränkt sich überwiegend auf die Ober- und Zwischenziele. Teilziele werden noch nicht formuliert, weil das eine eingehende Untersuchung der Realisierungsbedingungen voraussetzte. Dies müssen wir der Projektführung auf Landes- bzw. auf Schulumtsebene überlassen.

Oberziel Zielführung:

Die (Ziel-) Führung des Transferprojektes und des gesamten Schulentwicklungsvorhabens beruht – dem besonderen Status des Projektes entsprechend – nur in Ausnahmefällen auf organisatorischen Strukturen. Stattdessen führen sich notgedrungen die jeweiligen Projektebenen weitgehend selbst. Immer noch sind die Ebenen nicht ziel- und ergebnisbezogen über ein integrierendes Evaluationssystem verbunden. Dagegen ist das Instrumentarium der Ziel- und Arbeitsverarbeitungen bereits auf den meisten Ebenen installiert, allerdings sind diese Prozeduren noch nicht miteinander verknüpft. Dieses Instrumentarium ist auszubauen, zumal der ihm zugrunde liegende Führungsstil in projektangemessener Weise, eine Parallele zu pädagogisch-didaktischen Grundsätzen der Schuleingangsphase, dialogisch-unterstützend¹⁰⁴ ist.

Zwischenziel Zielführung 1: Ausbau der zentralen wie der regionalen Projektleitung

Eine erfolgssichere, quantitative Ausweitung der begleiteten Schulen ist nur noch bis zur vollen Arbeitsfähigkeit aller Tandems möglich. In einigen Schulämtern schon heute, in den anderen ab etwa 2009-2010 wird die Zahl und wahrscheinlich auch die Qualität der Schulentwicklungen stagnieren. Zwei strukturelle Schwachstellen sind dafür verantwortlich: Erstens braucht es in Schulnähe ein regionales Unterstützungssystem für die BeSTe-Schulen sowie eine Projektkoordination für diese regionalen Vor-Ort-Aktivitäten – dies ist der weitreichendste Engpass; zweitens ist die landesweite Projektleitung personell unterbesetzt und kann daher die neue Steuerungsstruktur auf Schulumtsebene weder installieren helfen noch miteinander verbinden.

Die Unterziele für den Ausbau der zentralen wie der regionalen Projektleitung fehlen noch, müssten erst noch mit ausgewählten Vertretern der SSA, der Projektleitung und der Tandems entwickelt werden.

Zwischenziel Zielführung 2: Aufbau eines ebenenübergreifenden Zielführungssystems (aus dem ursprünglichen Plan der Wissenschaftlichen Begleitung)

- Entwicklung eines Projektstrukturplanes (Ziele/Ergebnisse, Maßnahmen, Ressourcen) auf Projektleitungsebene
- Ausarbeitung eines projektübergreifenden Zeit-Phasen-Planes
- Ableitung eines projektöffentlichen Zielbaums
- Integration der Ziele, Pläne, Kriterien (Indikatoren) und Verfahren nach dem Qualitäts-Entwicklungs-Prinzip (konsekutives top down - bottom up Gegenstromverfahren)
- Ausbau des Projekt-Controllings zur Selbst- und Unterstützungssystem-Steuerung

Diese Kernelemente der Projektzielführung können erst realisiert werden, wenn die zentrale wie die regionale Projektführung dafür ausreichende Ressourcen erhält, sind deshalb eng mit dem folgenden Oberziel "Projektstruktur" verknüpft. Projekte sind komplexe und großflächige Suchbewegungen, die dazu neigen sich in der Bewegung zu verlieren. Es braucht also in

¹⁰⁴ Ein charakterisierendes Kennzeichen dieser Art Führung ist "Facilitative Leadership" (Unterstützende Führung) ist ihre Prozessbedingungs-Orientierung statt der traditionellen Ausführungsorientierung: Führung schafft die Bedingungen, um besser lernen und arbeiten zu können, nutzt zudem Fach- und Sozialautorität, ohne Macht über die Personen zu besitzen. Die Führungsfunktion kann von jedem übernommen werden.

der Projektstruktur Momente, die die Bewegungen zeitweilig stoppen und eine Art Protokoll des zurückgelegten Weges erstellen und reflektieren. Üblicherweise nutzt man für deren Planung Meilensteine und Teilziele. Aber es braucht auch Einrichtungen, die diese Reflexionsphasen abfordern und auf einer übergeordneten Ebene selbst vollziehen.

Oberziel Projektstruktur:

Der Leitgedanken-Logik folgend, können auch die sieben plus zwei organisatorisch-didaktischen Realisierungsprinzipien auf die Ebene der Projektrealisierung übertragen werden:

1. Öffentlichkeitsarbeit: Aktivieren vielfältiger fachlicher und politischer Ressourcen im Umfeld des Projektes
2. Elternarbeit: Kooperation mit Eltern- und Familienbildungsverbänden zur Verbindung von professionellen und familiärem Interessen
3. Erfahrungsmischung: Einrichtung eines Kooperations- und Kommunikationssystems unterschiedlicher Entwicklungsniveaus in der Schuleingangsphase ebenso wie im Unterstützungssystem
4. Professions-Integrationssystem: Förderung der Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Professionen im Unterstützungssystem für die Schulen über die Tandems hinaus
5. Rhythmisierung: Berücksichtigung von Lern- und Entwicklungsrhythmen der Schulen und Stammgruppenteams
6. Integrative (Gemeinsamer Unterricht) Unterstützung: Aufbau einer Entwicklungsgemeinschaft von Schulen mit unterschiedlichem organisatorisch-didaktischem Niveau und divergenten pädagogischen Orientierungen sowie Schaffung einer diese Kooperation tragenden Lernumgebung
7. Leistungsdokumentation: Entwicklung von Formen geeigneter Leistungsdokumentation für die Entwicklung der Klassen, der Schulen und der Regionen
8. Flexibilisierung: Variable Entwicklungszeit für Pädagogen und Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase
9. Inklusion: Aufnahme aller Schulen und Professionen in das Entwicklungsvorhaben

Die Projektstruktur ist Teil des Zielführungssystems und dient der Entwicklungsarbeit der Schulen.

Zwischenziel Projektstruktur 1: Aufbau einer ausreichenden Unterstützungsstruktur für die Schulprojekte

Die Stärke des Transferprojektes BeSTe, das hohe Engagement und der kooperative Kompetenzaustausch der Tandems ist auch zugleich seine Schwäche: Die weitere Projektentwicklung hängt von den einzelnen Personen ab und stagniert dann, wenn diese eine neue Lebens- oder Berufsentwicklung beginnen. Deshalb muss eine Projektstruktur entwickelt werden, die auch personelle Fluktuationen auffängt.

Zwischenziel Projektstruktur 2: Herausarbeitung und Dokumentation der Erfolgsbedingungen für Transferprojekte

Es gibt bis Oktober 2008 erste wissenschaftlich gestützte Erkenntnisse über den Transferprozess von Schulversuchen in die breite Praxis (Erarbeitung evidenzbasierter Vorgehensmuster).

Oberziel Öffentlichkeitsarbeit:

Der Hauptpromotor und –nutznießer des Schulentwicklungsvorhabens ist die Eltern- und Schülerschaft. Sie werden dementsprechend eingehend über das Projekt informiert. Die Hauptakteure des Vorhabens sind die Lehrkräfte, die deshalb intensiv über die fachlichen und praktischen Hintergründe des Projektes auf dem Laufenden gehalten werden. Neben der Berichterstattung steht bei der Öffentlichkeitsarbeit die Werbung für die pädagogische Idee der Schuleingangsphase.

Zwischenziel Öffentlichkeitsarbeit 1: Information über und Bewerbung der Idee der Schuleingangsphase

Natürlich ist es wichtig, Schulentwicklungen praktisch voran zu bringen. Aber - das lehren die aktuellen Erfahrungen der Tandems – diese praktischen Erfolge ersetzen keineswegs die Überzeugungsarbeit, weder in der Öffentlichkeit außerhalb der Schulen noch in den Schulen selbst.

Zwischenziel Öffentlichkeitsarbeit 2: Signifikante Zahl an beispielhaften Modellschulen unterschiedlichen Entwicklungsstandes

Der Öffentlichkeitsarbeitsbereich Beispielschulen zielt darauf, dass in jedem Schulamt Schulen von der Wirksamkeit der Schuleingangsphase zeugen (Praktischer Beleg).



Abbildung 5-6: BeSTe-Flyer vom Oktober 2006

Eine der Stärken oder anders gesagt, der Großbaustellen des Transferprojektes war für die Projektleitung die Öffentlichkeitsarbeit. Hier hat sie mit den bescheidenen Mitteln, die ihr zur

Verfügung standen, wirklich Beachtliches geleistet – siehe z.B. den ansprechenden BeSTe-Prospekt in der "Abbildung 5-6: BeSTe-Flyer vom Oktober 2006". An diese positive Tradition kann und muss man anknüpfen auf allen Ebenen des Transferprojektes. Hinzu kommen muss die starke Medien- und Internetrepräsentation.

5.3 Konsequenzen für die Zielarbeit

Zuallererst müssen alle Projektbeteiligten lernen, das pädagogische Oberziel, die bestmögliche Förderung jedes Kindes, in den Vordergrund zu rücken und dementsprechend die organisatorisch-didaktischen Realisierungsaufgaben, z.B. die Jahrgangsmischung als dienend und diskutierbar anzusehen. Denn am Realismus und am Wert dieses Oberzieles bestehen bei den Schulen und Fachleuten innerhalb wie außerhalb von BeSTe noch erhebliche Zweifel, wohingegen die organisatorische Realisierungsbedingung Jahrgangsmischung (klassenstufenübergreifender Unterricht in Stammgruppen) kaum noch eine Umsetzungshürde zu bilden scheint.

Damit das übergeordnete Schuleingangsphasen-Ziel eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müssen zwei Dinge geschehen: Erstens der Wechsel von dem umfassenden Transferanspruch hin zu einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes für die erste Phase des Schulentwicklungsvorhabens bis 2010. Diese Eingrenzung sollte in Richtung Informieren und Überzeugen der schulischen (Fach-) Öffentlichkeit über den Fortgang und die Erfolge des Transferprojektes gehen. Damit könnte Vertrauen in Machbarkeit und Wirksamkeit der Schuleingangsphase erzeugt und vertieft werden. Zweitens muss dieses Mittelziel in BeSTe strukturell verankert werden, d.h. die Projektaktivitäten müssen laufend auf ihre Funktionalität für das Erreichen dieses Ziels hinterfragt und die konkreten Projektfortschritte in Richtung Zielerreichung periodisch bestimmt und reflektiert werden.

Voraussetzung hierfür ist die Stärkung der Strukturen der Projektsteuerung. In diesem Zusammenhang sollte die Steuergruppe die Mittelziele des Transferprojektes re-definieren und sich dabei auf die in den vorausgegangenen Abschnitten von der Wissenschaftlichen Begleitung skizzierten, pädagogischen Kernziele, die organisationalen Mittelziele (Zielführung, Projektstruktur, Öffentlichkeitsarbeit) und all dies in einer projektebenen- und handlungsebenenspezifischen Hierarchisierung auf die beiden Folgejahre bis 2010 beziehen.

Die ausformulierten pädagogischen Ziele¹⁰⁵ müssen auch künftig in die Schulung der Tandems und der schulischen PädagogInnen Eingang finden, damit die neue doppelte Zielorientierung ein festes pädagogisches Fundament erhält. Auch bei der Einführung in die TQSE und die Checkliste Schuleingangsphase sind die Kernziele als begriffliches Gerüst zu etablieren. Schließlich ist darüber auch die Frage der Leistungsorientierung und Leistungsförderung in der Schuleingangsphase zu diskutieren und ihre praktische Lösung voran zu bringen.

¹⁰⁵ siehe kurzgefasst (Stand 2008_10): Kapitel "9.3 Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase" im Anhang bzw. ausführlich auf der TQSE-Internetseite (Stand 2008_10): www.tqse.uni-bremen.de

6 Zentrale Gelingensbedingungen für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase

*"Alles ist möglich, vorausgesetzt,
dass es genügend unvernünftig ist."*

Niels Bohr, dänischer Physiker (1885 - 1962)¹⁰⁶

Ein zentraler Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung bestand in der Überprüfung der landesweiten Übertragbarkeit des Schulentwicklungsmodells aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" und in der Dokumentation der transferkritischen Erfolgsfaktoren. Die Übertragbarkeit haben wir bereits in den vorausgegangenen Kapiteln als Erfolgsmodell beschrieben. Dieses Kapitel widmet sich den Erfolgsfaktoren, die die Fortsetzung und Weiterentwicklung des Transferprojektes in Zukunft sichern könnten. Dabei tut sich wie bei allen erfolgreichen Experimenten eine Schwierigkeit auf: Man lernt nur aus Fehlern, Erfolge dagegen werfen immer die Frage nach dem Anteil des glücklichen Zufalls auf¹⁰⁷.

6.1 Lob des Zufalls

Was hat es mit dem Verhältnis von Zufall und Gesetzmäßigkeit in einem solchen großen Innovationstransfervorhaben auf sich? - In der Logik der Sache liegt es, zu verweilen, zu sichern und zu beharren. Innovation dagegen hat immer etwas Unsachliches, Irrationales, Wahalsiges. Das Aufkeimen des Neuen vollzieht sich daher häufig außerhalb der sachlichen Sphären und wird deshalb gerne Spinnern, Künstlern und Erfindern überantwortet. Seit dem Aufkommen der Kybernetik in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts setzte sich allerdings immer mehr die Auffassung durch, dass Zufall und Beständigkeit, Chaos und Ordnung nicht nur keine Gegensätze sind, sondern sich sogar gegenseitig bedingen. Ab den fünfziger Jahren hielten denn auch zunehmend "Kreativitätstechniken" Einzug in die seriöse Welt der Sachlichkeit und sind mittlerweile sogar systematisch in komplexe Erfindungsmethodiken und Entwicklungsstrategien eingegangen. Trotzdem bleibt das Neue zufallsbehaftet, Glückssache, auch wenn man inzwischen zu wissen glaubt, wie man dem Neuen ein wenig auf die Sprünge helfen kann. Eine dieser Erkenntnisse sagt beispielsweise, dass jedes Neue einen kulturellen Bruch voraussetzt¹⁰⁸. Diesen Kulturbruch kann man inszenieren. Dies geschah in BeSTe nicht, trotzdem ereignete er sich in Gestalt der wohl bundesweit ziemlich einmaligen Tandem-Lern- und Entwicklungsgemeinschaft.

So wie die Bildung dieser Tandemgemeinschaft, hat sich auch das Neue an der Schuleingangsphase, am Schulversuch und nun im Transferprozess irgendwie ereignet. Jetzt ein paar Rezepte zu den Eltern dieses Neuen zu erklären wäre unredlich. Im Gegenteil, wir glauben fest, dass es *vor allem die beteiligten Personen* waren, mit der ihnen eigentümlichen Mischung aus Begeisterungsfähigkeit, Beharrlichkeit und Sachlichkeit, die diesen Erfolg im We-

¹⁰⁶ "Fac differentiam" (mache einen Unterschied) war ein wichtiger Grundsatz der scholastischen Philosophie des Mittelalters. Sie kommen auf neue Lösungen, wenn Sie scheinbar Identisches hinterfragen und in Gegensatzpaare auflösen. Der Physiker Niels Bohr glaubte, dass sich der Geist durch das Denken von Gegensätzen weiterentwickelt. Bohr wagte es als einer der ersten, Licht (das man bis dahin nur als Welle sah) auch als Teilchen zu verstehen. Das führte ihn zu seinem revolutionären Atommodell.

¹⁰⁷ Thomas Alva Edison wird das Bonmot zugesprochen, auf die Frage nach der Enttäuschung aufgrund tausender fehlgeschlagener Experimente geantwortet zu haben: Im Gegenteil, ich habe tausendfach gelernt.

¹⁰⁸ zur "Wandlungsrhythmik" siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 384 ff

sentlichen getragen haben. Diese glückliche Fügung lässt sich in keine Formel pressen, zumindest kennen wir dafür (noch) keine. Ist damit das Kapitel über die Gelingensbedingungen eines erfolgversprechenden, überregionalen Schulentwicklungsvorhabens zu Ende bevor es richtig begonnen hat?

Wir arbeiten mittlerweile seit über zehn Jahren an der Frage: Was bewegt die Schule und andere große Institutionen? Deshalb können wir der Versuchung nicht widerstehen, neben die Fortune, die glückliche Fügung, doch ein paar Faktoren zu stellen, die uns mitverantwortlich für die bisherigen Erfolge des Thüringer Schuleingangsphasen-Vorhabens erscheinen. Denn der Keim des Unvernünftigen, des Unmöglichen, des zukünftig Möglichen und dann auch irgendwann Vernünftigen gedeiht nur unter guten Brutbedingungen. Auch diese Gedeihensbedingungen für das Neue können sich wiederum zufällig herausbilden. Allerdings stellt, wer hierbei sicher gehen will, diese Entwicklungsbedingungen vernünftigerweise unter den Schutzmantel einer angemessenen strategischen Planung, die ja bekanntermaßen den Zufall durch den Irrtum ersetzt und solcherart das Lernen befördert. Dieses strategisch gestützte Lernen aus dem Abweichenden hat noch einen zweiten Vorteil. Glückliche Zufälle ereignen sich nur da, wo das Zufällige als glücklich erkannt und aufgegriffen wird, wo also die günstige Gelegenheit gesucht und dann sprichwörtlich beim Schopfe gepackt wird. Die strategische Planung und Strukturbildung hilft auch, die günstigen Gelegenheiten zu nutzen. Damit haben wir das Grundgerüst umrissen, von dem wir glauben, dass es die Entwicklung des guten Neuen konstruktiv unterstützt – siehe die folgende Abbildung.



Abbildung 6-1: Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen

Was folgt daraus für die Projektführung, die Tandems und die PädagogInnen an den Schulen? – Diese vier Unterstützungsmomente sind eine hohe Abstraktion innovationsstrategischer Gestaltung und daher nicht direkt in Projekthandeln umsetzbar. Ihre Funktion ist eher eine orientierende. Sie helfen bei der kritischen Reflexion des Geplanten bzw. des Umgesetzten:

1. Lassen wir genügend Kreativität und Vielfalt zu?
2. Suchen und erkennen wir alle günstigen Gelegenheiten, nutzen wir sie?
3. Beruhen unsere nächsten Schritte auf ausreichenden Planungen, verfügen wir über Umsetzungsstrukturen, die diese Planung realisierbar machen?

4. Lernen wir aus unseren Fehlern, misstrauen wir unseren Erfolgen und analysieren sie genau?

Die Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen sind Grundsätze, die ihrerseits die Strategien und Strukturen des Innovationstransfers orientieren und erst über deren Vermittlung auf die alltäglichen Handlungen und Operationen wirken. Die logische Übersetzung der Grundsätze in Strategien folgt weiter unten. Zuerst möchten wir resümierend die vier Fragen an den bisherigen Verlauf des Transferprojektes stellen. Die Antworten fallen aus unserer Sicht durchaus zwiespältig aus – zum Glück!

1. Es findet sich Kreativität und Vielfalt aber auch Formalismus und Einschränkung.
2. Viele günstige Gelegenheiten und glückliche Zufälle boten die Basis für das Wachsen des Vorhabens in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht, vieles wurde aber auch nicht gesucht und erkannt bzw. konnte mangels Masse nicht genutzt werden.
3. Die Planung war rückblickend, also aus Sicht des zurückgelegten Erfolgspfadades ausreichend und sachdienlich, aber die Gefahr der Kurzatmigkeit und der wegbrechenden Strukturen bedroht das Projekt, wenn auch nicht im Ganzen so doch an vielen Stellen.
4. Erstaunlich ist die Bereitschaft auf allen Ebenen des Transferprojektes, aus Fehlern oder aus Erfolgen zu lernen und die Einsichten umgehend umzusetzen. Leider sind diese Erkenntnisse kaum festgehalten worden und damit für die nachfolgenden BeSTe-Generationen schwerlich nutzbar.

Alles in allem ist der Erfolg des Transferprojektes also auch anhand der vier Unterstützungsgrundsätze für Innovationsvorhaben begründbar, aber auch die Gefahr seines Scheiterns kann beschrieben werden.

6.2 Zentrale Erfolgsfaktoren

Schauen wir nun nach den Faktoren auf strategischer Ebene, die ein Innovations- oder Entwicklungsvorhaben ge- oder misslingen lassen. Wir unterteilen die strategischen Momente in zwei Bereiche – obwohl sie sich natürlich gegenseitig bedingen: Einmal als organisatorische Strukturen und einmal als handlungsorientierende Strategien. Diese Unterteilung dient nur der leichteren Beschreibbarkeit. Auf jeder Seite finden sich drei – siehe "Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt". Wie gelangten wir zu diesen sechs strategisch-strukturellen Erfolgsfaktoren? Hierin spiegelt sich eher der Ergebnis langjährigen Suchens als nur die Extraktion unserer konkreten Erhebungen in BeSTe. Als Prüfstein diene uns immer die Frage: Würde das BeSTe wirklich weiter bringen oder im Negativfall gefährden? Nur wenn wir die Antwort eindeutig bejahen mussten, haben wir das jeweilige Haupt- oder Untermoment in das Mindmap aufgenommen.

Wo finden sich Reflexionen dieser Erfolgsfaktoren in diesem Bericht? - Die "Institutionalisierung des Wandels" haben wir in verschiedenen Kapiteln aus je unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Den ersten beiden Schritten zu dieser Institutionalisierung, dem "Aufbau einer Projektorganisation" und dem "Aufbau einer Transferstruktur" haben wir in den Kapiteln "2 Die Entwicklung der Schulen...", "3. Zur Tätigkeit und Qualifikation der Tandems" und "4. Organisation des Transferprojektes..." untersucht. Der dritte Institutionalisierungsaspekt "Entwicklung gesellschaftlicher Unterstützung" behandelten wir in einigen Abschnitten des Kapitels "5. Zielführung...". Hier wird andeutungsweise auch der vierte Institutionalisierungsaspekt, "Kultur des Wandels mit ehrgeizigen Zielen" untersucht. Der fünfte Aspekt, "Erhöhung der Systemhaftigkeit des Transferprojektes" ist Gegenstand des Kapitels "4.3 Wie integriert ist BeSTe nach innen und wie etabliert nach außen?"

6.2.1 Die Institutionalisierung des Wandels: Strategien und Strukturen

Insgesamt ist die Institutionalisierung des Wandels die von uns am intensivsten untersuchte Gelingensbedingung. Die Gründe hierfür sind in unserem projektinternen Engagement zu suchen. Wir sind nicht der Überzeugung, dass die anderen strukturellen Erfolgsfaktoren weniger wichtig seien. Diese faktische Schwerpunktsetzung spiegelt gleichzeitig auch die Dringlichkeit für das Angehen der anderen Erfolgsfaktoren: Dem "Aufbau einer lernenden Institution" und der "Entwicklung hoher Prozessqualität auf allen Strukturebenen" – siehe "Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt". Auf Unterrichtsebene haben wir diese Notwendigkeit zur hohen Prozessqualität im Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität..." begründet und die entsprechenden Konsequenzen formuliert. Nun zu den mehr im Handeln der Projektakteure aufscheinenden Strategien erfolversprechender Entwicklungsvorhaben. Auf der linken Seite des Mindmaps finden sich drei, hierarchische, handlungsleitende Momente: Überzeugungen (Orientierungen und Motive), Strategien und schließlich unmittelbar handlungsbestimmende Taktiken. In gewisser Weise unterstellen wir die Ableitbarkeit der Taktiken aus den Strategien und der Strategien aus den Überzeugungen.



Abbildung 6-2: Mindmap strategischer Gelingensbedingungen für das Transferprojekt

Beginnen wir bei den Taktiken. Im Unterschied zu den längerfristigen Strategien, dienen Taktiken (griechisch, "Aufstellungen") der erfolversprechenden Gestaltung des konkreten Geschehens. Die in der Mindmap genannten drei übergreifenden Taktiken klingen nebenbei wie eine Stimmungsbeschreibung der Tandem-Tagungen. Sie kennzeichnen bei allen Differenzierungen aber auch das Lernen in den Stammgruppen der Schuleingangsphase oder aber die Beratungen auf höheren Ebenen des Transferprojektes. Bei aller begrifflichen Schlichtheit reprä-

sentieren diese drei Taktiken erfolgversprechender Entwicklungsprojekte nicht weniger als die Garantie für die Wiederholung der so aufgestellten Aktivitäten. Auch dies ist für BeSTe kennzeichnend: Der nicht nachlassende Drang zum Weitermachen. Mit Blick auf die weitere Zukunft des Transferprojektes muss aber auch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass beispielsweise eine "Verdünnung" des Tandemaustausches und damit der Tandem-Gemeinschaft diesen Drang empfindlich einschränken könnte. Für andere Ebenen des Transferprojektes kann diese Gefahr gleichermaßen gesehen werden.

Strategien sind strukturbildende, langfristige und weitreichende Gestaltungsmuster in Verbindung mit Verlaufsprognosen. Gemäß dem oben skizzierten Gerüst zur Förderung der Implementation und des Wachstums von Neuem bedarf es in einem Innovationsvorhaben generell der strategischen Planung und Strukturbildung – siehe "Abbildung 6-1: Die vier grundlegenden Unterstützungsmomente zur Förderung des Neuen". Insbesondere drei strategische Muster erscheinen uns dabei für das Transferprojekt von Bedeutung:

1. Das zu schaffende Neue muss an die Traditionen sowohl dieses Neuen als auch des zu innovierenden Alten anknüpfen, sonst fehlt dem Transfer das Fundament. Diese institutionenhistorische¹⁰⁹ Perspektivenpflicht ist durch eine strukturebenenspezifische zu ergänzen: Die Ziele müssen top down von Ebene zu Ebene übersetzt und im Gegenstromverfahren mit den bottom up von Ebene zu Ebene entwickelten Zielen in Übereinstimmung gebracht werden. Das ermöglicht die "Strukturleiterkonzertierung" als notwendige Bedingung für institutionellen Wandel.
2. Strategisches Planen und Gestalten, soll es mehr nutzen als kosten, kann niemals alle Realisierungsbedingungen ermitteln und berücksichtigen. Deshalb bietet sich das engpassorientierte Vorgehen an: Massive Widerstände gegen das jeweils Neue werden nicht als Böswilligkeit, sondern als Strukturmöglichkeit gesehen: Baut man den Entwicklungsengpass aus, gewinnt dadurch das gesamte Strukturgerüst an Entwicklungsdynamik¹¹⁰.
3. Weitsichtiges Planen und kluges Vorgehen alleine genügen nicht als strategische Erfolgsgaranten. Hinzu kommen muss die strukturelle Umsetzung des o. a. Unterstützungsmomentes "Suchen und Nutzen günstiger Gelegenheiten" durch die organisierte Verzahnung von Planung und Chancen.

Können diese Strategien als Erfolgsgründe für BeSTe gelten? – Das Anknüpfen an die Traditionen des Neuen ist über die Tandems bestens gelungen. Das war für den Projektstart von enormem Vorteil. Für die Fortführung des Transfervorhabens birgt dieser Vorteil auch Nachteile. Die Erfahrungen des Schulversuchs sind zwar in TQSE und in den Büchern und Artikeln zum Schulversuch dokumentiert, nicht aber ausreichend für die Belange der schulischen Praxis aufbereitet. Das ist ein Problem. Die Möglichkeit zum Anknüpfen an die Tradition des Alten wurde nicht systematisch angegangen und fand keinerlei Eingang in die Qualifikation der Tandems. Das zeigte sich bereits bei schulöffentlichen Diskussionen und wird sich in Zukunft noch als größeres Problem herausstellen, denn die Schuleingangsphase knüpft in vielerlei Hinsicht an positive Traditionen des traditionellen Unterrichts an.

Die Entwicklung der Projektziele über alle Ebenen hinweg fand nicht explizit statt. Dennoch flossen zumindest die Wünsche der Tandems in viele Beschlüsse der Projektführung ein und umgekehrt erreichten durch den wiederholten Dialog zwischen Projektführung und Tandems vielleicht auch einige landespolitische Zielstellungen die schulische Umsetzungsebene.

¹⁰⁹ siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, Kapitel "6 Institutionenhistorie", 187-228

¹¹⁰ siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, "Goldratt's Engpasstheorem...", 395-409

Im Kapitel "4 Organisation des Transferprojektes..." haben wir die Problematik der zu schwachen organisatorischen und im Kapitel "5 Zielführung..." die der zu geringen inhaltlichen Verbundenheit der unterschiedlichen Strukturebenen ausführliche erörtert. Zusammenfassend beurteilt, stellt diese unzureichende Strukturebenenkonzertierung aus unserer Sicht für eine künftige quantitative wie qualitative Ausweitung des Transferprojektes ein erhebliches Entwicklungshemmnis dar.

6.2.2 Die Motivierung des Wandels: Wünsche und Wollen

Wir sagten bereits am Anfang dieses Kapitels, dass eines der (kaum reproduzierbaren) Erfolgsmomente des Transferprojektes im Engagement der beteiligten Personen zu suchen ist. Neben ihrer Kompetenz war es wohl vor allem ihr Überzeugtsein, das sie selbst trieb und als zündender Funke auch auf viele der Begleiteten übersprang. Vor allem drei übergreifende Überzeugungen machen den Kern dieses Überzeugtseins aus:

1. Das Projektziel war sehr weitreichend und anspruchsvoll¹¹¹: Ein so grundlegendes Schulentwicklungsvorhaben gelang bis dato in nur wenigen Regionen dieser Welt. Was einige als unrealistisch diskreditieren ist in Wahrheit der Kraftquell für grundlegende Neuerungen. Realitätsmächtig wird diese Kraft in der kompetenten und planvollen Umsetzungspraxis.
2. Die Projektführung und die Tandems machten sich diese Projektziele zueigen bzw. hatten dies bereits im Schulversuch getan. Man spürte von Anfang an, dass sie für die pädagogischen Ziele der integrativen Schuleingangsphase "brannten" und man spürt dies auch noch heute, insbesondere angesichts unbegreiflicher Arbeitshemmnisse und vehementer Anfeindungen durch Gegner des Vorhabens. Diese Begeisterung und das fundierte Überzeugtsein sind unerlässlich für die Akzeptanz durch die PädagogInnen, die sich nicht schon aus eigenen Stücken auf den BeSTe-Weg gemacht haben. Irgendwann springt dann auch bei den Begleiteten dieser Funke, diese unerschütterliche Überzeugung vom Nutzen des Schuleingangsphasen-Vorhabens über und gibt ihnen die Kraft, mehrere Jahre zusätzliche Arbeit und mühevolleres Umlernen durchzustehen.
3. Selbst bei den Schulleitern der BeSTe-PädagogInnen spürt man einen Widerschein dieser Begeisterung und natürlich auch die nüchterne Erfahrung mit der für ihre Kinder wohlthuenden Wirkung der integrativen Schuleingangsphase. Dies ist allerdings immer noch der weitaus kleinere Teil der Thüringer Grundschul-Elternschaft. Es gilt also noch, den größeren Teil der Eltern vom Nutzenversprechen der Schuleingangsphase zu überzeugen.

Im Vergleich zu den anderen zwei Handlungs- und den drei Organisationsstrukturen fällt die Ausprägung der Überzeugungen auf. Ohne die inhaltlichen und methodischen Kompetenzen sowie die tragende Projektorganisation mindern zu wollen, scheint der bisherige Erfolg des Transferprojektes wohl vor allem aus diesem Kraftquell geschöpft zu haben. Diesen gilt es also zu hüten. Andererseits steht die Nutzenüberzeugung des Großteils der Lehrer- und Elternschaft, der Politiker und der an Bildungsfragen Interessierten noch aus. Hierfür leuchtet das Feuer der Begeisterten zu schwach. Hinzu kommen muss – wie ja schon mehrfach erläutert – als Brennspeigel eine professionelle Medienarbeit und die Ausweitung der Besuchsmöglichkeiten von Beispielschulen.

Im Kapitel "2.2 Auf dem Erfolgspfad" schlossen wir aus der Entwicklung der Schulen im Transferprojekt darauf, dass sich die Reformdynamik nicht nur nach den quantitativen Unter-

¹¹¹ zur Planung mit "leuchtenden Zielen" (hoshin planning) siehe Carle 2000: Was bewegt die Schule?, 418 ff

stützungskapazitäten richtet, sondern mindestens ebenso nach dem qualitativen Niveau der Einzelvorhaben und nach der gesellschaftlichen Wertschätzung, die der jeweiligen Reform zuteil wird. Die Entstehung und Verbreitung pädagogischer Innovationen hängt damit auch von der Dichte der sozialen, kognitiven und sächlichen Beziehungen zwischen Einzelpersonen, Organisationen und Institutionen ab. Diese Beziehungsdynamik wird durch die "Abbildung 6-3: Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens" schematisch veranschaulicht.

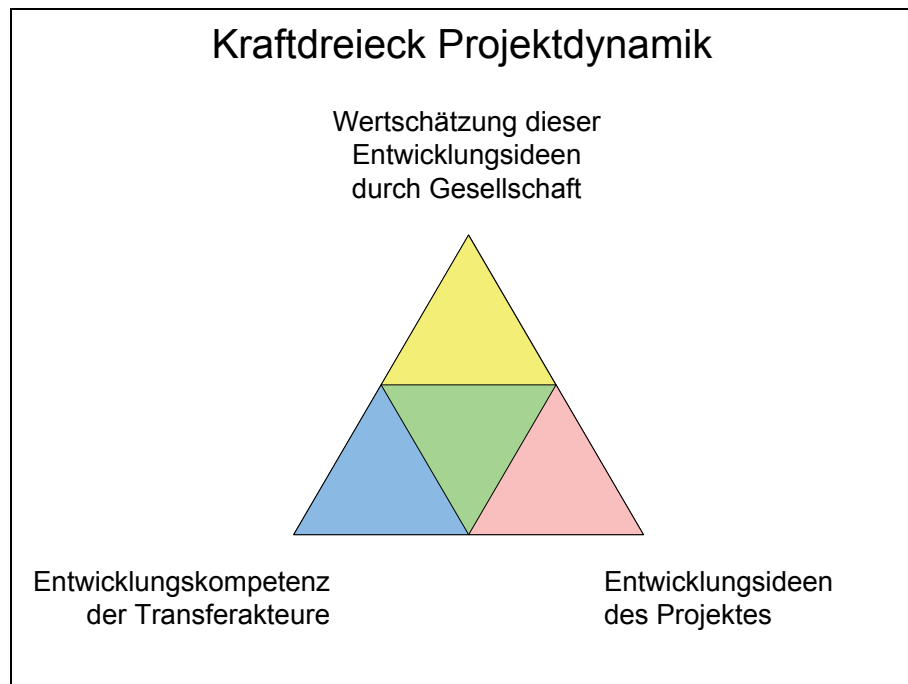


Abbildung 6-3: Die drei Kraftquellen der Projektdynamik eines Entwicklungsvorhabens

Wie steht es um die "Wertschätzung der Entwicklungsideen von BeSte und der integrativen Schuleingangsphase durch die Thüringer Grundschulleitenden? Wie oben dargelegt, sind die BeSte-Eltern qua eigener Anschauung überwiegend sehr zufrieden. Und der Rest? Die Befunde einer aktuellen Studie der Bertelsmann-Stiftung¹¹² legen nahe, dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine noch größere der deutschen Eltern grundlegende Reformen unseres Schulsystems in Richtung Integration befürworten. Die Frage nach der zu erwartenden Wertschätzung der Schuleingangsphase durch die Eltern kann daher eingegrenzt werden auf die Frage nach der integrativen Potenz der Stammgruppen in den BeSte-Schulen. Diese ist grundsätzlich sicher sehr viel höher als es die Eltern erwarten. Das aber müssten sie erst an ihren eigenen Kindern oder aber an Vorzeigbarem aus Beispielschulen erleben.

Das Urteil der Thüringer Elternverbände zur Schuleingangsphase fällt positiv aus und so nimmt es nicht Wunder, dass sich ihre VertreterInnen auch an der kritischen Begleitung des Transferprojektes auf der Ebene der Projektführung im Thüringer Beirat des Transferprojektes beteiligen¹¹³. Die mit Unterstützung des Thüringer LEV zustande gekommene Empfehlung

¹¹² siehe Bertelsmann Stiftung 2008: Integration durch Bildung – dazu eine Folienpräsentation zur Pressekonferenz (Stand 2008_10): http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf

¹¹³ Die Landeselternvertreter der Thüringer Grundschulen und der Thüringer Förderschulen sind Mitglieder des Transferprojekt-Beirates; der Projektbeirat trifft sich regelmäßig, wird dabei über den Stand der Projektentwicklung informiert und formuliert Empfehlungen an die Projektführung. Auf der Homepage der Landes-Eltern-Vertretung Thüringen (LEV) finden sich nach Eingabe von "Schuleingangsphase" zahlreiche positive Berichte – siehe <http://lev-thueringen.de/>.

des Bundeselternrates formuliert in ihrem Beschluss einleitend: "Der Bundeselternrat begrüßt, dass erste Länder sich der bildungspolitischen Diskussion nicht weiter verschließen und beginnen ihre Schuleingangsphasen zu flexibilisieren. Dies muss flächendeckend für alle Bundesländer gelten." Diese positive Wahrnehmung der integrativen Schuleingangsphase durch die Eltern korrespondiert mit den Untersuchungen zur Integration der Eltern im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase"¹¹⁴.

Nach der Logik des Schulversuchsmodells sind die wichtigsten Stakeholder der integrativen Schuleingangsphase, die Eltern nicht nur Nutznießer, sondern auch Mitgestalter der integrativen Schuleingangsphase¹¹⁵. – Soweit zu unserem Versuch einer Einschätzung der "Wertschätzung der Entwicklungsideen durch die Gesellschaft". Wie sieht es demgegenüber mit der transferförderlichen Potenz der "Entwicklungsideen des Projektes" aus? Bieten die Leitideen des Transferprojekts BeSTe genügend Orientierung und Kraft, um das Vorhaben voran zu bringen? Wir meinen ja, denn die in den Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE), in den zum Schulversuch veröffentlichten Artikeln und Büchern¹¹⁶ sind die Versprechungen der integrativen Schuleingangsphase pädagogisch wie familial attraktiv genug dargestellt, um PädagogInnen, Eltern, Kinder und Umfeld zu überzeugen.

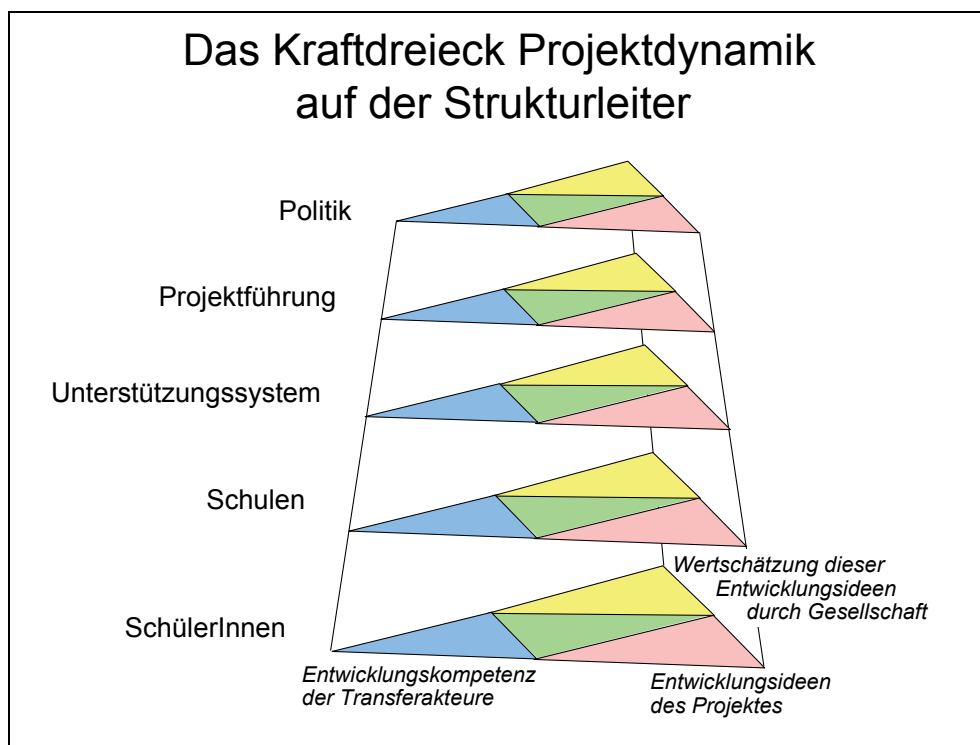


Abbildung 6-4: Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen

Bleibt noch Punkt Drei des "Kraftdreieck Projektdynamik", "Die Entwicklungskompetenz des Transferprojekts". Dazu haben wir in allen Kapiteln Untersuchungen dargestellt und diskutiert. An dieser Stelle können wir zusammenfassend wiederholen, dass die Projektorganisation

Mit Beteiligung der LEV Thüringen begrüßte die Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in Deutschland (BER) 2006 in einem Beschluss die "Flexible Schuleingangsstufe" – Download (Stand 2008_10):

http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/positionen/resolutionen2006/Eisenach2006-03.pdf

¹¹⁴ siehe die Untersuchung zur Elternarbeit in der Schuleingangsphase von Meyer 2003, "Wie Eltern und Lehrer im Schulversuch die Elternarbeit einschätzen"

¹¹⁵ siehe TQSE (Stand 2008_10): <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/eltern.html>

¹¹⁶ zur Übersicht siehe <http://www.schuleingangsphase.de/> bzw. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/>

des Transferprojektes bundesweit als vorbildlich gilt. Bis dato scheint die Projektdynamik – auch aufgrund der Projekterfolge – als ausreichend gesichert.

Was bis hierhin summarisch zur Projektdynamik ausgesagt wurde, betraf das gesamte Transferprojekt. Finden sich für dieses Gesamturteil im Blick auf die zukünftigen Herausforderungen auch genügend Belege auf allen wichtigen Strukturebenen des Projektes? Die im "Kraftdreieck" konstatierte Beziehungsdynamik gilt sowohl auf mikro- als auch auf makrosozialer Ebene, in der Schule wie in der Landesbildungspolitik. Zwischen Unten und Oben bedarf es – wie wir verschiedentlich erläuterten - einer konzertierenden Beziehungsdynamik, einer "Strukturebenenkonzertierung".

Die Grafik "Abbildung 6-4: Verankerung der Projektdynamik auf den Projektstrukturebenen" veranschaulicht die Interdependenz dieses Kraftdreiecks zwischen den wichtigsten Strukturebenen des Thüringer Bildungssystems. Was auf den verschiedenen Strukturebenen des Transferprojektes zu tun ist, wurde in den vorausgegangenen Kapiteln beschrieben und begründet.

Dabei wurde verschiedentlich auch eine sehr konkrete Gelingensbedingung auf Schulamtsebene angesprochen, die "BeSTe-Werkstätten". Danach wurde bereits im Projektausgangsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung gefragt: "Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?" Diese Frage wird unter den FAQ in Kapitel "7.2.2 Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?", Frage E, kurz beantwortet. Kapitel "8 Zusammenfassung und Ausblick" geht etwas eingehender darauf ein.

7 BeSTe-FAQ: Fragen aus dem Ausgangsbericht und ihre Beantwortung aus jetziger Sicht

Wieder ein Projekt, wo sich "einige" Grundschulen intensiver mit einer Veränderung des Schulanfangs beschäftigen. Der Transfer wird sich nach wie vor schwierig gestalten, da die Akzeptanz fehlt.

GEW Fazit 23.06.2005¹¹⁷

7.1 Übersicht über die Fragen

1. Wie weit gedeiht der Aufbau der **Projektsteuerungskompetenz** auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene? – Wie gelingt der administrativ und institutionell abgestützte Transfer?
 - A. Welche konkreten Effekte hatte die Einbindung der Schulämter? - Ist diese Maßnahme erfolgsversprechend?
 - B. Wie gelingt die Kooperation zwischen den Beauftragten für die Schuleingangsphase an den Schulämtern und den Tandems?
 - C. Wie soll die Freistellung von weiteren Multiplikatoren (Tandems etc.) betrieben werden? Wer ist dafür zuständig (TKM oder Schulamt?)
 - D. Welche Kooperationen sind entstanden? - Gibt es eine Tendenz hin zu einem Gesamtkonzept?
 - E. Was wurde getan, um die politisch-administrative Absicherung und Flankierung der Transferaktivitäten zu gewährleisten? – Wie passt dazu die Reduzierung der Projektleitung?
2. Bis zu welchem Niveau lassen sich die **pädagogischen Kompetenzen** im Prozess der Schulentwicklung entwickeln (etwa durch Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der PädagogInnen in den Stammgruppen)? - Welche Implementationshilfen stehen zwischenzeitlich dafür zur Verfügung?
 - A. Der Ausgangsbericht kritisierte bereits die unzureichende Vor- und Nachbereitung und damit Nutzung der entwickelten Kompetenzen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase und des Projekts Optimierte Schuleingangsphase für den Transfer. Im Abschlussbericht ist zu fragen, ob sich dieser Mangel zwischenzeitlich, also ein Jahr später maßgeblich verbessert hat
 - B. Inwieweit gelingt das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" o.a. Vorgängerprojekten? (Beispielschulen)
 - C. Inwieweit ist die Einbindung von Modellversuchsschulen im letzten Jahr verbessert worden? - Wie ist der Stand der Entwicklung von Besuchsschulen?
 - D. Wie ist vorgesehen, künftig mit TQSE umzugehen? Soll das Instrument überarbeitet werden? Wenn ja unter Einbindung von welchen Experten aus der Praxis?
 - E. Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?

¹¹⁷ aus dem Protokoll der GEW-Thüringen-Veranstaltung zur Schuleingangsphase vom 23.06.2005 - URL: http://www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary4058/Veranstaltung_Schuleingangsphase_23-06-05-2.pdf

3. Die Transferforschung behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das **Vertrauen** der Adressaten in diese Innovation wichtig ist, d.h.
 - A. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend
 - B. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern
 - C. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht
 - D. Was wurde getan, um den Nutzen der integrativen Schuleingangsphase zu vermitteln?
4. Inwieweit wurde die **Fortsetzung von BeSTe abgesichert**?
 - A. Inwieweit ist die Information der Öffentlichkeit in den Schulämtern fortgeschritten?
 - B. Welche konkrete Rolle spielt die Elternschaft im landesweiten Transferprozess? - Wie wird ihre Interessenlage ermittelt, wahrgenommen?
 - C. Wie ist die notwendige Bereitstellung erforderlicher personeller und materieller Ressourcen für den Fortgang des BeSTe-Projekts gedacht?
5. Ist das BeSTe Projekt bei rund 30 % Grundschulen mit einer (geplanten) Schuleingangsphase nach den BeSTe-Prinzipien schon bei qualifikatorischen und andere Ressourcen betreffenden "Normalbedingungen" angekommen? – Welche Vorsorge wurde / wird dafür getroffen, den **Sprung in die "Normalbedingungen"** abzufedern?
 - A. Wie wird derzeit die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte hergestellt? - Wie wird insbesondere mit dem Problem umgegangen, dass die Förderschulen mit Grundschulen in Konkurrenz um Schüler treten?
 - B. Welche Unterstützungsangebote sind sinnvoll? - Lässt sich vorhersagen, welche Angebote eine Schule in einem bestimmten Entwicklungsstadium bezüglich integrativer Schuleingangsphase benötigt?
 - C. Konnten Konzepte entwickelt werden, wie Schulen über den auf sie zukommenden Aufwand so informiert werden können, dass sie ihn realistisch einschätzen können? (z.B. gleichzeitige Information über systematisches Entwickeln zur Vermeidung von Überlastungstendenzen)
6. Wie weit ist die Bereitstellung von **Implementationshilfen** (Regionales Unterstützungssystem) vorangekommen?
 - A. Wie weit ist der Aufbau von Infosystemen gelungen? (z.B. Homepage, Kampagnen, Unterstützungsangebote)
 - B. Wurde die Erstellung / Pflege zentraler Datenbanken mit Medien, die in und für die Einführung der integrativen Schuleingangsphase genutzt werden könnten weiterentwickelt?
 - C. wie die Tandems zusätzliche Ressourcen am Schulamt für eventuellen Bedarf an Schulen nutzen können

7.2 Die Antworten zu den Ausgangsfragen

7.2.1 Wie weit gedieh der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz?

Wie weit gedeiht der Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene? – Wie gelingt der administrativ und institutionell abgestützte Transfer?

Im ersten Jahr des Transferprojektes waren die Schulämter noch nicht aktiv in den Transfer eingebunden. Es mangelte im Schulamt an Informationen. Das Transferprojekt wurde nicht in dem Maße angenommen und gefördert, wie es erforderlich gewesen wäre. Daraus resultierte

in einigen Schulämtern eine hemmende Wirkung auf das Transferprojekt. Die Wissenschaftliche Begleitung empfahl daher, die Schulämter aktiver ins Boot zu holen. Dies ist inzwischen geschehen und zeigt bereits positive Wirkungen.

Die Projektsteuerungskompetenz im Transferprojekt BeSTe ist heute im bundesweiten Vergleich ziemlich gut entwickelt, auch wenn mit Blick auf die noch anstehenden Aufgaben die Steuerungskompetenz – wie in allen Innovationsprojekten - deutlich hinter den Forderungen und Möglichkeiten des Projektfeldes herhinkt. Denn auch für die Steuerungsebenen handelt es sich ja um neue Anforderungen. Daher muss sich die Projektsteuerung mit dem Fortschreitenden Transfer auch selbst weiterentwickeln.

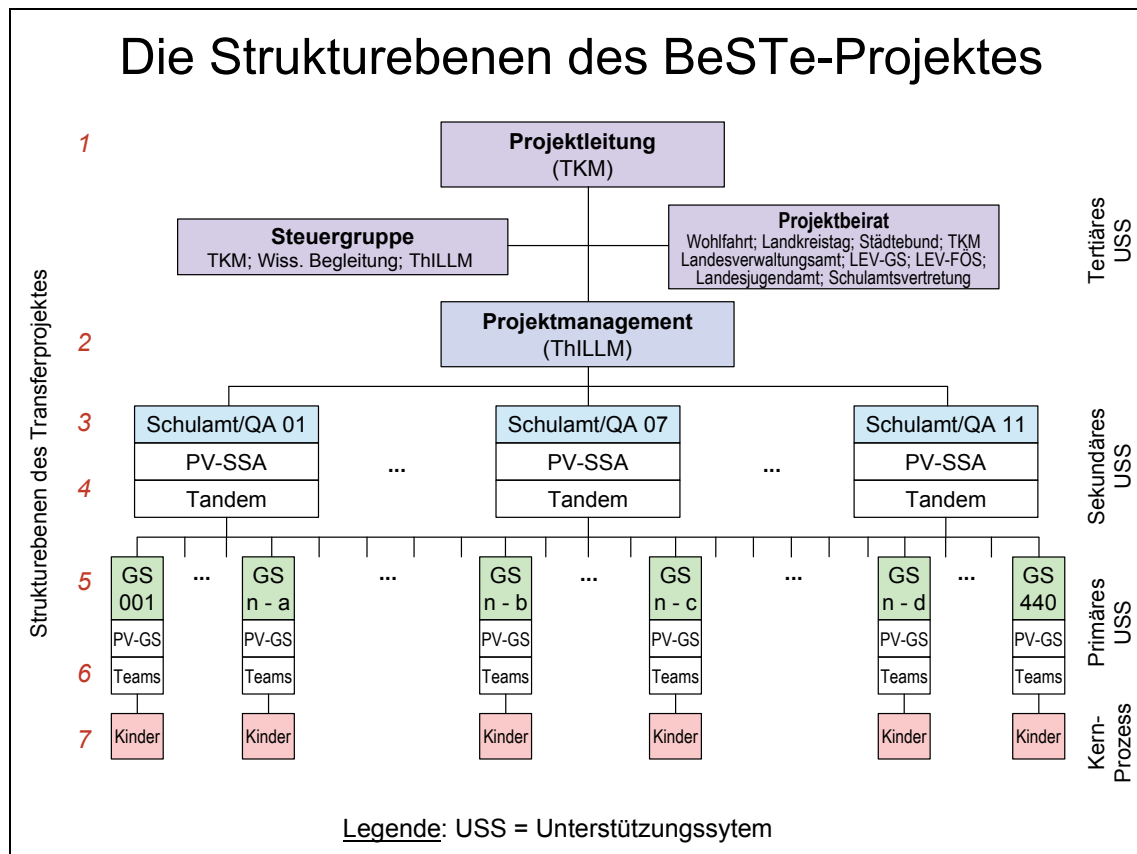


Abbildung 7-1: Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes
(Wiederholung der "Abb. 4-3: Aufbauorganisation des Transferprojektes" für diese FAQ)

Das Transferprojekt BeSTe baute in seiner ersten Konzeptions-, Definitions- und Anlaufphase (beginnend in 2005) auf die organisationsnahen und im öffentlichen Dienst übliche Projektform einer reinen Koordinations-Projektorganisation mit der Steuergruppe als wesentlichem Steuerungsorgan. Die damals bereits als Projektbüro angedachte und mit Unterstützung des ThILLM implementierte "Projektleitung" nahm – durchaus typisch für die erste Projektphase – die etwas andere aber vordringliche Aufgabe der Entwicklung als Personalentwicklungsbüro für die Tandems an. So verblieb die Projektkoordination weitgehend der Steuergruppe im TKM. Aufgrund des mittlerweile erreichten Fortschritte der Projektentwicklung und ermutigt durch die Erfolge in der Breite benannte die projektführende Abteilung des TKM eine Projektverantwortliche am TKM (Ministerialrätin Cordula Engelhardt) und etablierte dazu korrespondierend auf Schulamtsebene "Projektverantwortliche des Staatlichen Schulamtes für die Schuleingangsphase (PV-SSA)" und indirekt über diese auf Schulebene "Projektverantwortliche

che für die Schuleingangsphase (PV-GS)" - siehe "Abbildung 7-1: Projektverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes".

Die nun erreichte, durchgängige Etablierung von Projektsteuerungsverantwortung auf den wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes, bietet die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Projektorganisation hin zu einer Matrix-Projektorganisation mit der für diese typischen Mischung von Amtsverantwortung (hierarchische Kompetenz) und Aufgaben- bzw. Themen-Verantwortung. Die Matrix-Projektorganisation stellt gegenüber der Koordinations-Projektorganisation eine bedeutsame zusätzliche organisatorische Qualität bereit. Deren wesentliche Organisationselemente bestehen in der Möglichkeit zum Aufbau einer prozessnäheren (virtuellen) Unterstützungsorganisation. In der o. a. Abbildung wird dies angedeutet durch die Bezeichnungen "primäres, sekundäres und tertiäres Unterstützungssystem". Durch den Ersatz von persönlicher bzw. kollektiver Gesamtzuständigkeit in Form von organisierter Konzentrierung von Spezialisierungen und Fokussierungen kann es gelingen, ohne Mehraufwand eine proaktive, steuernde Projektführung im TKM, ein durchsetzungsfähigeres Projektmanagementteam auf ThILLM-Ebene, eine stärker ressourcenkoordinierende Lenkung auf Schulamtsebene und eine prozessintegrierte Unterstützung auf Schulebene zu etablieren. Erste Schritte hierzu werden in diesem Bericht unter den Stichworten "Teilvorhaben-Verantwortung auf Schulamtsebene" und regionale "BeSTe-Werkstätten" bzw. "Communities of Practice" skizziert.

A. Welche konkreten Effekte hatte die Einbindung der Schulämter? - Ist diese Maßnahme erfolgsversprechend?

Die Etablierung der Projektverantwortlichen an den Schulämtern macht die Einführung der Schuleingangsphase zur offiziellen Aufgabe der Schulämter. Für die auch vorher schon aktiven Schulämter wandelte sich das persönliche Engagement einzelner MitarbeiterInnen zur amtlich legitimierten Aufgabe. Dieser Effekt bewirkte auch in Schulämtern mit eher geringer Unterstützung für die Schuleingangsphase eine spürbare Besserung. Diese erste Wirkung sollte künftig noch durch weitere Maßnahmen und durch eine stärkere Zielführung gesteigert sowie verstetigt werden.



Abbildung 3-4: Sehr gemischte Unterstützung der Tandems durch die Schulämter

B. Wie gelingt die Kooperation zwischen den Beauftragten für die Schuleingangsphase an den Schulämtern und den Tandems?

Die Tandems sind durch die stärkere Verankerung der Schuleingangsphase, wie sie mit der Einrichtung von PV SSA gelungen ist, auch selbst besser im Schulamt verankert. Das folgend Abbild zeigt, dass es einen großen Anteil Schulämter gibt, die der Schuleingangsphase und damit den Tandems eine optimale oder gute Unterstützung bieten.

Wie die Abbildung, veranschaulicht, ist aus Sicht der Tandems aber auch in Zweidrittel der Schulämter eine Verbesserung der Gelingensbedingungen für das Transferprojekt wünschenswert. Dafür, dass dieses Potential genutzt werden kann, wurden die organisatorischen Grundlagen gelegt.

C. Wie soll die Freistellung von weiteren Multiplikatoren (Tandems etc.) betrieben werden? Wer ist dafür zuständig (TKM oder Schulamt?)

Mit kontinuierlich – eventuell sogar exponentiell steigender Anzahl BeSTe-Schulen sowie immer wieder vorkommender Fluktuation im Kreis der Tandems ist ein Engpass der Begleitung vorprogrammiert. Das bedeutet, es sollte zwischen TKM und Schulämtern eine Strategie entwickelt werden, wie Tandemmitglieder ersetzt oder bei Bedarf auch die Tandemkapazität aufgestockt werden kann. Einerseits sollte darüber nachgedacht, wie die Fluktuation von Tandemmitgliedern in andere Stellen möglichst gering gehalten werden kann. Die erworbene Expertise der Tandems ist nicht einfach nachholbar. Bei schnell steigender Zahl an Begleitung interessierter Schulen oder bei Fluktuation müssen Schulämter kurzfristig zusätzliche Begleitkapazität zur Verfügung stellen. Daher muss für die Ausbildung nachkommender Tandems durch die Projektleitung am ThILLM eine Qualifizierungsstrategie ausgearbeitet werden. Aufgabe der Schulämter ist es, die vorhandenen Ressourcen für Unterrichtsentwicklung für die qualitative Verbesserung der Schuleingangsphase verfügbar zu machen.

Es muss darüber nachgedacht werden, ob das Budget der Schulen, die die Schuleingangsphase beginnen aufgestockt werden soll, damit sie sich selbst Fortbildung und Beratung in die Schule holen oder ob es sinnvoller ist, Fortbildung und Beratung gezielt und kostenfrei bereitzustellen. Es könnte sein, dass Schulen noch nicht in der Lage sind, ihren Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf mit Blick auf das Ziel Schuleingangsphase so gut einzuschätzen, dass sie sich geeignete Unterstützung selbst holen können. Zu empfehlen ist die Einrichtung einer Ressource vor Ort – siehe "BeSTe-Werkstätten" in Kapitel "8. Zusammenfassung und Ausblick".

D. Welche Kooperationen sind entstanden? - Gibt es eine Tendenz hin zu einem Gesamtkonzept?

"BeSTe sollte – vor allem um Synergieeffekte durch arbeitsteiliges Entwickeln zu sichern - in ein noch zu entwickelndes Gesamtkonzept der landesübergreifenden Schulentwicklungsvorhaben einbezogen werden. Dazu wurden die verschiedenen Projekte ermittelt und hinsichtlich ihrer Nähe zu BeSTe befragt."

Zwischenzeitlich ist zwischen den Tandems des BeSTe-Vorhabens und den BeraterInnen für Gemeinsamen Unterricht eine Kooperation angebahnt worden. Es fand ein Treffen mit einem inhaltlichen Austausch statt. Dabei ist deutlich geworden, dass die BeraterInnen ein Teil des Unterstützungssystems sein könnten und sollten, das an den Schulämtern aufgebaut werden soll. Zu weiteren Projekten (z.B. SINUS-Transfer) besteht bislang kein systematischer Bezug. Dieses bereits seit vielen Jahren mit großem Aufwand bundesweit etablierte Projekt müsste eigentlich personelle Ressourcen hervorgebracht haben, die auch übertragbares Wissen für die Gestaltung der Aufgabenqualität in der Schuleingangsphase besitzen. Wenn dieses noch nicht

explizit zur Verfügung steht, so würde es sich doch lohnen, an einer Aktivierung zu arbeiten, Gleiches gilt für EULE.

E. Was wurde getan, um die politisch-administrative Absicherung und Flankierung der Transferaktivitäten zu gewährleisten? – Wie passt dazu die Reduzierung der Projektleitung?

Neben der Einrichtung der Projektverantwortlichen auf allen Ebenen benötigt ein Transferprojekt eine Querstruktur und eine Projektleitung, die die verschiedenen Ebenen koordiniert und den Transfer als konzertierte Aktion sichert. So ist es erforderlich, die Tandem-Gemeinschaft auch weiterhin zusammen zu halten, damit sie als Community of Practice arbeitsfähig bleibt. Zugleich ist unverzichtbar, dass das Wissen über den Stand der Entwicklung (quantitativ und qualitativ) nicht bei den Tandems bleibt, sondern dass diese sowohl den Projektverantwortlichen im Schulamt als auch die Projektleitung am ThiLLM darüber informieren. Zudem müssen Engpässe (Krankheit, Fluktuation, Konflikte) rechtzeitig erkannt werden und die Projektleitung muss auch künftig wie bisher in solchen Fällen vor Ort die Tandems in ihrer Arbeit unterstützen können.

Da das Projekt wächst, werden auch für die Absicherung des Informationsflusses – der für die Projektsteuerung die erforderlichen Daten liefert – eher höhere Kapazität erforderlich sein. Dieser Logik folgte das ThiLLM nicht und reduzierte die Projektleitung um 0,5 Stellen auf nunmehr zwei halbe Stellen. Dass dadurch deutlich mehr Rüstzeit und deutlich geringere Kommunikationszeit besteht, hatte im letzten halben Jahr gravierende Folgen, die noch stärker zutage getreten wären, hätte die Projektleitung nicht eine Weile von ihrer davor liegenden Arbeit zehren können und hätte sie nicht massive "Selbstausschöpfung" betreiben. Diese Puffer sind nun erschöpft. So stellt sich etwa die Frage, wie das System der Arbeitsvereinbarungen zwischen Projektleitung und Tandems künftig fortgeführt werden soll, welches bisher das maßgebliche Instrument für den Informationsfluss darstellte. Auch die weiter oben beschriebenen Notwendigkeiten, wie Beratung und Fortbildung für Neue, Feuerwehrfunktion bei Konflikten und die Anbahnung von Synergien durch Kooperation mit anderen Projekten ist nicht kapazitätsneutral zu haben. Auch für den Umbau vorhandener Werkstätten in BeSTe-Werkstätten ist die Expertise der Projektleitung unverzichtbar. Gerade Tina Pätzold ist in Werkstattarbeit für die Schuleingangsphase durch den Schulversuch bereits ausgewiesen. Der Fehler, der im Laufe der Entwicklung der Schuleingangsphase schon häufig gemacht wurde, dass nicht genug auf vorhandene Expertise zurückgegriffen wurde, man Personal gehen ließ, muss vermieden werden. Schließlich muss auch die Tandem-Struktur der Projektleitung betont werden. Sie wurde eingerichtet, damit die Arbeit der Förderschullehrerinnen und Lehrer in alle Aktivitäten des Wandels einbezogen wird und sollte beibehalten werden. Wenn die Mitarbeiterinnen der Projektleitung mit hohem Anteil ihrer Ressourcen in andere, sie vereinnehmende Aufgaben eingebunden werden, wird BeSTe darunter leiden.

Künftig werden in gleichem Umfang wie bisher Ressourcen für Treffen der Tandems erforderlich sein. Die zurückgefahrenen Ressourcen der Projektleitung müssen für die neuen Aufgaben wieder angehoben werden. Zu diesen Aufgaben gehört es auch, sich um die noch bei weitem nicht ausreichenden öffentlichen Informationen und um die Entwicklungsmedien für den Transferprozess zu kümmern.

7.2.2 Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln?

Bis zu welchem Niveau lassen sich die pädagogischen Kompetenzen im Prozess der Schulentwicklung entwickeln (etwa durch Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung sowie Fortbildung der Pädago-

glInnen in den Stammgruppen)? - Welche Implementationshilfen stehen zwischenzeitlich dafür zur Verfügung?

Die Vernetzung der Tandems – auch über die Internetplattform – hat zu einem Austausch von Implementations-Know-how geführt. Aus TQSE wurde ein schlanker Beobachtungsbogen ("Check") für die Selbst-Fremdbeobachtung des Unterrichts in der Schuleingangsphase entwickelt. Darüber hinaus wurde weder TQSE weiter entwickelt, noch wurden andere Implementationshilfen für die Tandems und die BeSTe-Schulen geschaffen. Diese wichtige Aufgabe steht also noch zur Erledigung an.

Die Beantwortung der Frage nach den Kompetenzen des Unterstützungssystems für das Transferprojekt hängt eng mit den Antworten auf die Frage nach den Möglichkeiten zum "Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen" sowie mit der Frage nach den Fortschritten beim "Aufbau der Projektsteuerungskompetenz" zusammen: Nur eine gut aufbereitete Erfahrung kann mittels einer guten Projektorganisation just-in-time dorthin gelangen, wo sie aktuell in Umfang und Form passend gebraucht wird.

Für die erste Phase der Etablierung des Transferprojektes kann die Qualifizierung der Tandems durch die Projektleitung am ThILLM als hinreichend betrachtet werden. Die an den Bedürfnissen der Tandems orientierten Inhalte und vor allem die Schaffung einer äußerst vitalen Tandem-Gemeinschaft auf Landesebene (ganz im Sinne einer produktiven Lerngemeinschaft bzw. "Community of Practice") bieten jedem Tandem ausreichende Zugriffsmöglichkeiten auf alles benötigte Wissen. Die Organisation des Einstiegs der Schulen in die Schuleingangsphase stößt deshalb bei den Tandems noch an keine inhaltlich-methodischen Kompetenzgrenzen, allenfalls auf quantitative Zeitgrenzen. Das Fundament eines solchen personalen Austauschs ist natürlich sowohl fragil als auch quantitativ wie qualitativ begrenzt.

Die Begrenztheit des aktuellen Kompetenzfundus in BeSTe zeigt sich auch in den Beurteilungen der Tandems zur pädagogischen Entwicklung in den BeSTe-Schulen. Verbindet man diese Urteile der Tandems mit den bundesweiten Erfahrungen zur Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, ist - neben allen sozialen und arbeitsmethodischen Verbesserungen - eine gewisse Stagnation der Integrations-, Förderungs- und Aufgabenqualität in den Klassen der BeSTe-Schulen wahrscheinlich. Bei dieser Stagnationslinie scheint es sich um eine generelle Leistungsgrenze des gegenwärtigen Schulsystems zu handeln, die auch von innovativen Reformschulen nur im vereinzelten Glücksfall nachhaltig überwunden wird.

Soll aber wie mit BeSTe geplant Schulentwicklung strukturelle Grenzen des Schulsystems überwinden helfen, dann bedarf es mehr als nur der Verbreitung bewährter Verbesserungs- und Reformmodelle. Es bedarf der methodischen Entwicklung neuer struktureller Qualitäten, die einen ebenso tiefen wie breiten Kompetenztransfer unterstützen. Diese neuen strukturellen Qualitäten benötigen vor allem personenunabhängige Objektivierungen des vorhandenen und des anzustrebenden Kompetenzniveaus in Form von Medien, Curricula und Praxismodellen.

Möglicherweise lässt sich die Steigerung der Aufgabenqualität auch nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Wir schlagen daher die Entwicklung der im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" bewährten Teamstrukturen an den Schulen als organisatorische Basis für diese Aufgabe vor. Es handelt sich dabei um die kleinen Teams der Stammgruppen und um das diese verbindende große Schuleingangsphasenteam. Die Teams sollten so besetzt sein, dass dort auch FachlehrerInnen mitarbeiten, die nur mit einigen Stunden in der Schuleingangsphase eingesetzt sind und hauptsächlich in Klasse 3 und 4 unterrichten. Es ist Aufgabe der Schulleitung für den schulinternen Transfer zu sorgen, d.h. wenn Teams oder einzelne Lehrkräfte sich fortbilden, so muss der Schulleiter/ die Schulleiterin zusammen mit der Verantwortlichen für die Schuleingangsphase auf Schulebene in der Schule

eine Regelung getroffen haben, wie die FortbildungsteilnehmerIn ihr Wissen ins Kollegium bringt. Gleiches gilt für alle anderen Formate mit denen nur ein Teil des Kollegiums sich weiterbildet. Zur Unterstützung der Teams auf Schulebene müsste der entsprechende Sachverstand auf Schulumtsebene gebündelt werden. Ziel ist der Aufbau eines Kompetenznetzes zu dem alle Schulen gehören, die ihre Schuleingangsphase entwickeln, die genannten und andere Unterrichtsentwicklungsvorhaben, die entsprechenden Fachberater und natürlich auch die Schuleingangsphasen-Tandems.

Da die Mehrzahl der Schulämter noch an der quantitativen Entwicklung des Transferprojektes arbeiten, schlagen wir vor, erst einmal mit einigen dafür prädestinierten und daran interessierten Schulämtern einen Entwicklungsschwerpunkt zu vereinbaren. So etwa: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems etc. Diese Pilot-Schulämter bilden zusammen ein Projektkonsortium, das sich schwerpunktmäßig um den Aufbau von Informations- und Qualifizierungsressourcen für die "schulinternen Tandems" im Transferprojekt kümmert. Mit der Zeit würden so auf Schulumtsebene Kompetenzen und Ressourcen entwickelt, von denen alle Schulämter beim Ausbau der Schuleingangsphase Nutzen ziehen könnten.

Abgesehen von den Objektivierungen des bereits Erreichten, liefert das Innovationsklima eines landesweit akzeptierten Schulversuchs die besten Voraussetzungen zur Durchbrechung der tradierten Kompetenz-Schallmauer. Die pädagogischen und sozialen Qualitäten des thüringer Transferprojektes BeSTe besitzen diese klimatischen Potenzen, zumal auf regionalen Werbeveranstaltungen für BeSTe die Aufgabenqualität bereits thematisiert wurde. Erste organisatorische Schritte hierzu werden unter den Stichworten "Integration der entwickelten Kompetenzen von EULE, SINUS u.a. Unterrichtsentwicklungsvorhaben in BeSTe", "Teilvorhaben-Verantwortung auf Schulumtsebene" und regionale "BeSTe-Werkstätten" bzw. "Communities of Practice" skizziert. Inhaltliche Aspekte der Entwicklung der didaktischen Arbeit wurden von uns an anderer Stelle expliziert¹¹⁸.

F. Der Ausgangsbericht kritisierte bereits die unzureichende Vor- und Nachbereitung und damit Nutzung der entwickelten Kompetenzen des Schulversuchs Veränderte Schuleingangsphase und des Projekts Optimierte Schuleingangsphase für den Transfer. Im Abschlussbericht ist zu fragen, ob sich dieser Mangel zwischenzeitlich, also ein Jahr später maßgeblich verbessert hat.

"In den meisten Vorläufer-Projekten (hier: Veränderte SEPh, Optimierte SEPh...) und im Transferprojekt kann eine insgesamt unzureichende Vorbereitung der Realisierungsphase wie auch eine weitgehend fehlende Nachbereitung der Projekte festgestellt werden. Die Projekte brechen quasi an einer Stelle ab, wo sie noch nicht gefestigt genug sind für eine sichere Fortsetzung."

Vor- und Nachbereitung eines großen Projektes verbessern nicht unbedingt die Gelingenswahrscheinlichkeit. Sie sparen Geld und Zeit und sichern das Lernen aus Fehlentwicklungen, obwohl sie auch selbst Ressourcen verbrauchen. Eine zu geringe Vorbereitung kann im laufenden Betrieb nicht mehr aufgeholt werden. Da BeSTe erst 2010 endet, kann jetzt noch nichts über die Ergebnissicherung und die Nachbereitung ausgesagt werden. Die quantitative Entwicklung in der ersten, organisatorischen Umsetzungsphase des Transferprojektes lief überraschend gut – wenn auch mit unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Schulämtern. Wenn die inzwischen etablierte Organisation weiter bestehen bleibt und im Sinne der

¹¹⁸ Carle / Metzen 2007: Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg?

pädagogischen Qualitätssteigerung entsprechend unseren Vorschlägen ausgebaut wird, kann auch der weiteren Entwicklung mit Optimismus entgegen gesehen werden. Die Etablierung, Qualifikation und Vernetzung der Tandems sorgt für den Transfer der Erkenntnisse aus dem Schulversuch. Ihre Wirkung hängt aber an den Personen und ihrer Interaktion. Mit jeder Person, die diese Lerngemeinschaft verlässt – teilprojekt-, aufstiegs- oder altershalber – verliert dieser personale Erfahrungsspeicher an Substanz. Die nachhaltige Aufbereitung und Bereitstellung der zurückliegenden sowie der aktuellen Projekterfahrungen für die kommenden 200 bis 300 Neueinsteiger müsste in den nächsten eineinhalb Jahren geschehen, sonst ist die quantitative wie die qualitative Fortsetzung der Schuleingangsphaseneinführung nach 2010 gefährdet.

G. Inwieweit gelingt das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" o.a. Vorgängerprojekten? (Beispielschulen)

Die reichen Erfahrungen aus den Vorgängerprojekten wurden in TQSE und den Schulversuchsdokumenten sprachlich festgehalten und stehen so den Tandems und allen Lehrkräften zum Nachschlagen zur Verfügung. Die reiche praktische Erfahrung der Schulversuchs-Lehrkräfte lebt in den Tandems, den Kollegien und dem Unterricht der Versuchsschulen weiter und steht so den interessierten Lehrkräften als lebendiger Rat und als Anschauung zur Verfügung. Ob als Buchtext oder als kollegialer Rat, die situationsspezifischen Fragen der BeSTe-Lehrkräfte bildeten bis dato nicht die didaktische Richtschnur für die Präsentation der Schulversuchs-Erfahrungen.

Zudem scheint der Blick auf die schriftlich abstrahierten wie auf die lebendigen Vorbilder durch die Brille des Einführungsalltages respektive der Einstiegsfragen bei vielen etwas verengt. Das birgt die Gefahr, dass Organisatorisches das Pädagogische in den Hintergrund drängt und kaum mehr Zeit und Interesse bleibt für die Kernfragen nach der Qualität der unterrichtlichen Arbeit von Lehrkräften und Kindern. – Unsere verschiedenen Vorschläge zielen auf die Überwindung der Perspektivverschiebung ("Projekt essen Ziele auf"): Nutzerfreundliche Weiterentwicklung von TQSE - zugänglich über eine ebenso nutzerfreundlichen BeSTe-Internetplattform mit vielerlei Informationen und Materialien, Integration der Unterrichtsentwicklungsprojekte in BeSTe, Etablierung von "schulinternen Tandems" und Bildung eines "Projektkonsortiums" auf Schulumtsebene.

Diesen genannten Erfahrungsspeichern ist der gemeinsame Nachteil zu Eigen, dass sie noch zu wenig nutzerorientiert und diesbezüglich auch zu wenig differenziert sind. Dazu müssten sie je nach Objektivierungsgrad weiter entwickelt oder gar erst einmal dokumentiert, differenziert und alltagsrobust aufbereitet werden. Dafür fehlen die redaktionellen Kapazitäten, die aber sicher kostengünstiger und effektiver wären als die ausschließliche persönliche Weitergabe der Erfahrungen.

H. Inwieweit ist die Einbindung von Modellversuchsschulen im letzten Jahr verbessert worden? - Wie ist der Stand der Entwicklung von Versuchsschulen?

"Modellversuchsschulen wurden kaum in das Transferprojekt einbezogen."

Die Nutzung von Modellversuchsschulen und anderer Schulen mit entwickelter Schuleingangsphase für das "Lernen durch Besuchen" wurde nur in wenigen Einzelfällen ausgeweitet. Eine systematische Nutzung müsste vor Ort organisiert werden, die Schulen hierfür qualifiziert und materiell wie personell ausgestattet werden.

Ein Fortschritt kann gegenüber dem Ausgangsbericht hier nicht festgestellt werden. Die Auswahl, die Spezialisierung, die Schulung der Lehrkräfte und die Ausstattung müssten systematisch und professionell angegangen werden. Dazu sind Verfahrensweisen zu entwickeln, die nicht zu einem Besuchstourismus führen, sondern zu kooperativer Weiterentwicklung. Insbesondere Kurzbesuche führen häufig nur zur Bestätigung der vorher schon gefassten Meinung über die Arbeit der Schule.

I. Wie ist vorgesehen, künftig mit TQSE umzugehen? - Soll das Instrument überarbeitet werden? Wenn ja unter Einbindung von welchen Experten aus der Praxis?

"Bereits bei der Konzeptentwicklung ist über Rückkoppelungen die Problemlage potentieller Anwender zu berücksichtigen – wie bei der Entwicklung von TQSE."

TQSE bietet bereits einen Fundus an Material. Es stellt im derzeitigen Zustand eine kurze Zusammenfassung des Zielmodells der klassenstufenübergreifenden, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase dar. Sie besteht derzeit aus

1. Checklisten für Unterstützungselemente
 - Schulentwicklungsberatung – Bestandsaufnahme
 - Beratung der Schulleitung
 - Entwicklung von Fortbildungsangeboten
 - Wissenstransfer/ Wissensmanagement
 - Netzwerkbildung
 - Qualitätsentwicklung
 - Lernen durch Besuchen
2. Checklisten zu den sieben Dimensionen der Entwicklung
 - Integrativer Unterricht, Leistungsdokumentation, Rhythmisierung,
 - Mehrpädagogensystem, Eltern, Gemeinde, Jahrgangsmischung
(diese sind noch in Arbeit)

Jede der sieben Dimensionen ist untergliedert in: Begründung, Merkmale, Kriterien, Ausgangslage, Gewichtung, Teilbereiche, Ansatzpunkte und Checkliste. Die Systematik ist eingängig, der Inhalt müsste aber durch erfahrungsbasiertes Material zu speziellen Transferproblemen erweitert werden. Auch die technische Ausführung könnte mit einer Überarbeitung erheblich an Nutzerfreundlichkeit gewinnen. Die Frequentierung liegt bei ca. 800 unterschiedlichen Besuchern im Monat.

J. Wie könnten regionalen "BeSTe-Werkstätten" (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?

"Es ist anzunehmen, dass sich Transfereffekte besonders häufig im regionalen Umfeld beispielgebender Modellschulen finden. Standorte mit Beispielschulen eignen sich vermutlich am besten als regionale Transferzentren, sind es jedoch nicht automatisch. Insbesondere zur Entwicklung der Unterrichtsqualität ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vertieft mit der Frage auseinandersetzen, wie Kinder lernen und wie Unterricht gestaltet werden kann, dass unterschiedliche Kinder in geeigneter Weise zusammen lernen. Dies kann kein Unterrichtsbesuch leisten, vielmehr gehört außerdem dazu, dass die Lehrpersonen sich das notwendige Wissen und Können erarbeiten. Dazu sind Lernwerkstätten eine geeignete Unterstützung, vor allem wenn sie zum Ort des Erfahrungsaustausches werden."

Der folgende Text bildet einen Auszug aus dem Kapitel "8.2.2 Notwendige Produktentwicklungen". - Die ausschnitthaften Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung mit werkstattartigen Arbeitsformen der Tandems bzw. der Schuleingangsphasen-Lehrkräfte legen den Schluss nahe, dass der Auf- bzw. Ausbau regionaler BeSTe-Werkstätten zwar auf vorhandene Werkstätten und Arbeitskreise aufsetzen kann, dass die Arbeit, Orientierung und Konzertierung dieser Werkstätten angeleitet, unterstützt und kontrolliert werden muss.

Der Vorteil regionaler Lernwerkstätten besteht in ihrer Nähe zu den Wirkungsstätten ihrer NutzerInnen, ihr Nachteil in der Selbstgenügsamkeit. Die Lösung dieses Dilemmas ergibt sich durch die produktive Einbindung der regionalen Werkstätten in ein überregionales thematisches Netzwerk, das seinerseits von einem oder mehreren überregionalen Transferzentren konzertiert und – wo nötig – angeregt wird. Diese überregionalen Transferzentren müssen ihrerseits in übergeordnete pädagogisch-wissenschaftliche Diskurse eingebunden sein, so dass sich über ein organisiertes Gegenstromverfahren Praxisfragen mit theoretischen Perspektiven verbinden können. Die BeSTe-Werkstätten könnten auf der Basis vorhandener Lernwerkstätten entstehen, an Grundschulen mit produktiven Schuleingangsphasen-Teams oder im Umfeld von thematischen Fachgesprächen, die zur Schuleingangsphase gebildet werden. Eine umriss-hafte Vorstellung von solchen BeSTe-Werkstätten bietet die Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen.

BeSTe-Werkstätten: Schulnahe Kommunikations- und Entwicklungsräume	
Funktionen	Jour Fix (jeden Mittwoch Nachmittag offen) Mediothek zur SEPh Treffpunkt der Aktiven aus der Region Veranstaltungsraum zum Thema SEPh Anschauungsraum (einschl. Hospitationsmöglichkeit)
Inhalte	Ratsuche bei KollegInnen und ExpertInnen Erfahrungsaustausch zur reflexiven Vergewisserung Reflexionszirkel zu persönlich bedeutsamen Entwicklungsfeldern Hospitation in Unterricht der „Next Practice“
Organisation	Betreute Öffnungszeiten Landesweit einheitliche Öffnungszeit (Mittwoch Nachmittag)
Ressourcen	Interesse der GS an proaktiver SEPh-Verbreitung GS mit SEPh Hospitationsbereitschaft einiger KollegInnen „Lernen durch Besuchen“-Kompetenz Räumlichkeiten für Werkstatt, Empfang und Hospitation Geeignete BetreuerInnen für die Werkstatt und die Öffnungszeiten Unterrichtsbefreiung für die Betreuung der Werkstatt

Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen

Die aktiven NutzerInnen der Werkstätten arbeiten je nach persönlichem Entwicklungsniveau in thematischen Teams am eigenen Nachvollziehen, an der Verbesserung vorhandener Materialien und Konzepte oder aber gar an der Entwicklung neuer Modelle und Medien. Diese Arbeiten sind eingebettet in eine konzertierte pädagogische Kompetenzentwicklungskette.

7.2.3 Wie viel transferförderliches Vertrauen konnte BeSTe aufbauen?

Die Transferforschung behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das **Vertrauen** der Adressaten in diese Innovation wichtig ist, d.h.

A. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend

B. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern¹¹⁹

C. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht

D. Was wurde getan, um den Nutzen der integrativen Schuleingangsphase zu vermitteln?

Die Erstellung von Nutzenkonzepten zu den neuen pädagogischen Handlungsentwürfen ist daher für die Betroffenen zu initiieren und mit ihnen zu kommunizieren.

Die zahlenmäßige Verbreitung von Schulen, die an einer integrativen Schuleingangsphase arbeiten, hat mit rund 140 und vermutlich sogar deutlich mehr Grundschulen in Thüringen das innovationsbereite Fünftel bereits deutlich überschritten. Rechnet man noch die im April geschätzten rund 50 an einer Begleitung durch die BeSTe-Tandems interessierten Grundschulen hinzu, nähert man sich bereits der 50 %-Grenze. Damit wäre zwar noch nicht die Praxis, aber bereits das Image der integrativen Schuleingangsphase tief im "pragmatischen" Innovationssegment angelangt. Diese mengenmäßige Akzeptanz überschreitet das quantitative Leistungsvermögen aller Tandems um etwa 100 %. 30-50 % aller Thüringer Grundschulen bedeutet natürlich noch lange nicht 30-50 % aller Thüringer Grundschullehrkräfte. Dennoch finden sich bei öffentlichen Veranstaltungen große Mehrheiten, die nach dem WIE fragen und nur noch wenige, die noch das OB diskutiert wissen möchten.

Die Konformität der BeSTe-Ziele mit den organisationalen, kollektiven und individuellen pädagogischen Zielstellungen an den Thüringer Grundschulen muss sich gemäß dieser Erfahrungen an den WIE-Zielen, den alltagstauglichen Machbarkeitszielen bemessen. Hier fehlt es noch an geeigneten Ziele-Darstellungen, die dieses vordergründige WIE-Wissenwollen befriedigen. Die BeSTe-ProtagonistInnen sind ihren pädagogischen Zielen und deren Umschreibungen fast alle sehr weit von den aktuell werblich erforderlichen Rezepten entfernt, um hier in der großen Breite überzeugend wirken zu können.

Auch das Überzeugtwerden durch praktische Anschauung unterliegt dieser grundlegenden Schwierigkeit der Vorreiter-Nachfolger-Kluft. Auch wenn beide vor der gleichen, entwickelten Unterrichtsrealität stehen, sehen und beschreiben beide Gruppen extrem Unterschiedliches. Wie bereits im Ausgangsbericht formuliert, brauchte es für die wirklichen Anfängerinnen in Sachen integrative Schuleingangsphase Besuchsschulen, die erstens noch nicht so weit von dem Entwicklungsstand der Anfänger entfernt sind und die zweitens in der Lage sind, das durch Besuchen zu Lernende passgenau zu erklären.

Hilfreich wäre insgesamt zur Unterstützung dieses längerfristigen Akzeptanzprozesses eine umfassende Öffentlichkeitsarbeit von der politischen bis hinunter zur schulischen Ebene. Hier tut sich in Thüringen noch sehr wenig. Selbstverständlich gehört dazu auch die Präsentation des Projektes und des öffentlichen Diskurses über das Transferprojekt im Internet (Presse, Veranstaltungen etc.). Auch diesbezüglich ist Thüringen über die ersten Schritte noch nicht hinaus gekommen.

¹¹⁹ die Stimmigkeit dieser These zeigt sich vor allem daran, dass sich in erster Linie Schulen "unter Druck" für eine Teilnahme an BeSTe entschieden

7.2.4 Inwieweit wurde die Fortsetzung von BeSTe abgesichert?

Bis dato fließen fast alle Ressourcen des BeSTe-Unterstützungssystems in die quantitative Ausweitung des Transferprojektes. Für eine Einbeziehung von Modellversuchsschulen und anderer Schulen mit nach dem BeSTe-Muster funktionierender Schuleingangsphase in das Gesamtprojekt gibt es keine freien Kapazitäten. Die Schaffung regionaler Schuleingangsphasen-Netzwerke bleibt dennoch eine der wichtigsten Aufgaben, soll das Transferprojekt nicht am Ressourcenengpass des BeSTe-Unterstützungssystems stecken bleiben. Auch aus qualitativer Sicht ist die Vernetzung aller in Sachen Schuleingangsphase engagierten Grundschulen und Lehrkräfte in Thüringen zur Lerngemeinschaft notwendig, um das gemeinsame Weiterlernen und Weiterentwickeln vor, nach und neben der persönlichen Begleitung durch Tandems zu fördern.

Wie lautet, angewendet auf die Erfolgsbeurteilung bzw. auf die Erfolgsaussichten des Transferprojektes BeSTe, die Antwort auf die volkstümliche Redewendung, ob das Projektergebnisglas nach zweieinhalb Jahren denn nun halb voll oder halb leer sei? - Aus der Sicht der ProjektmacherInnen ist das Thüringer Schuleingangsphasenglas natürlich "halb voll" – ein berechtigtes Eigenlob für die immense Aufbauleistung in den zurückliegenden zweieinhalb Jahren. Aus der Sicht der passiven Bildungssystemkonsumenten ist das BeSTe-Glas dahingegen deutlich halb leer. Hier klingt einerseits ein beruhigendes "Es ist noch lange nicht so weit ..." mit, andererseits kann man daraus auch die Angst vor dem Steigen des Erfolgspegels mitklingen hören. Leider gibt es noch eine dritte Sicht, die der Bildungsausgabenbegrenzer: "Das Glas ist doppelt so groß, wie es sein müsste." - Dies ist die bedrohlichste Sicht auf das Transferprojekt, bildet die personelle Basis von BeSTe doch die verlässlichste Seite des Projektes. Aller bisherige und aktuelle Erfolg ruht auf den persönlichen Schultern der Projektverantwortlichen, der Tandems, der Stammgruppen-Lehrkräfte sowie der Kinder und ihrer Eltern. Versteht man Entwicklungsabsicherung vor allem als Kompetenzüberschuss, dann wäre das Transferprojekt sofort gefährdet, wenn man die Zahl und die fortwährende Qualifikation der Tandems reduzierte. Inwiefern das Auslaufen der Wissenschaftlichen Begleitung sich negativ auswirken kann, bleibt abzuwarten.

E. Inwieweit ist die Information der Öffentlichkeit in den Schulämtern fortgeschritten?

"Modellversuchsergebnisse waren nicht so verbreitet, dass eine breite Rezeption und eine positive Einschätzung im Rezeptionsraum begünstigt werden. Insbesondere wurden im Ausgangsbericht durch die Wissenschaftlich Begleitung Informationskampagnen empfohlen."

Eine Handvoll Schulämter lud Lehrkräfte und Eltern zu ganztägigen Informationsveranstaltungen ein. Die Tandems erhielten eine Fortbildung in Sachen Pressearbeit. Ein Tandem macht eine systematische Pressearbeit. Im Netzwerk wäre auch die Pressearbeit einfacher, müsste doch nicht jede regionale Pressemeldung neu erfunden werden. Die Informierung der Öffentlichkeit in den Schulämtern hat in der Tendenz zugenommen. Eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit gilt es noch zu etablieren.

F. Welche konkrete Rolle spielt die Elternschaft im landesweiten Transferprozess? - Wie wird ihre Interessenlage ermittelt, wahrgenommen?

Die besondere Interessenlage der Eltern und Schul-Abnehmer ist zu berücksichtigen. Die Eltern wurden in den Veranstaltungen der Schulämter und im Beirat des Projekts verstärkt eingebunden.

Die konsequente Anknüpfung der innovativen Konzepte an die Problemwahrnehmungen bzw. pädagogischen Zielstellungen der potentiellen Rezipienten ist zu sichern und dabei ist eine adressatenspezifische Zugänglichkeit zu gewährleisten (Ausgangsbericht der Wissenschaftlichen Begleitung).

Eltern halten den Schlüssel des gesellschaftlichen Einstellungswandels auf allen Strukturebenen in der Hand. In den Ausarbeitungen des Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" wird die Bedeutung der Eltern für das Gelingen der Schulentwicklung schon alleine dadurch gewürdigt, dass einer der sieben Arbeitsschwerpunkte (Stern-Zacken) Eltern heißt: "Kinder sind Teil einer Familie. Dort leben, lernen, spielen sie. Die Familie ist wichtigste und einflussreichste Erziehungs- und Bildungsinstanz. Sie prägt die Kinder."¹²⁰ Wie stehen die Thüringer Eltern der Grundschulkinder zur Schuleingangsphase?

Gefragt nach der Unterstützung der Schuleingangsphasen durch die Eltern wissen 3 von 11 Tandems keine Antwort, die Mehrheit der Tandems ist der Überzeugung, dass rund 90 % der Eltern überwiegend die Schuleingangsphase bejahen. Diese Einschätzung wird auch durch die offiziellen Verlautbarungen der Thüringer Landeselternvertretungen für die Grundschule und die Förderschule gestützt. Damit hält BeSTe ein Entwicklungspfund in der Hand, das besser nicht ausfallen kann. Das Transferprojekt sollte also dieses Pfund nutzen und die Kooperation der Eltern suchen. Die meisten Schulämter, Unterstützungssysteme und Tandems lassen die Eltern – wie auch die anderen wichtigen Partner, die Kindergärten - allerdings außen vor.

Unserer Meinung nach hängt dies vor allem von dem vorherrschenden Primat der quantitativen Ausweitung der Schuleingangsphase ab. Da die überwiegend wohl gesonnenen Eltern die organisatorische Einführung der Schuleingangsphase nicht stören, werden sie nicht weiter berücksichtigt. Sollte die qualitative Entwicklung der Schuleingangsphase und damit das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ebenso wichtig werden wie die zahlenmäßige Verbreitung der Schuleingangsphase, müssen die Eltern in die schulische Arbeit einbezogen werden. Aber auch die rein quantitative Projektentwicklung verläuft ja nicht in allen Schulämtern optimal. Wer dies schnell ändern will, findet in der Elternschaft einflussreiche Unterstützer.

G. Wie ist die notwendige Bereitstellung erforderlicher personeller und materieller Ressourcen für den Fortgang des BeSTe-Projekts gedacht?

Der Fortgang des BeSTe-Transferprojektes erfordert zusätzlich zum Unterricht die bisherigen Investitionen in personeller Hinsicht (Tandems, Projektleitung, Medien). Der Wissenschaftlichen Begleitung liegen keine Informationen vor, was genau vorgesehen ist, um den Transfer fortzusetzen. Die Unterstützung der Schulen erfordert darüber hinaus neue Mittel, um die Arbeit aus dem privaten Raum in ein Netzwerk zu bringen (Werkstätten, Besuchsschulen, Fortbildungsangebote etc.).

7.2.5 Geling der Sprung in die "Normalbedingungen"?

Ist das BeSTe Projekt ist bei rund 30 % Grundschulen mit einer (geplanten) Schuleingangsphase nach den BeSTe-Prinzipien schon bei qualifikatorischen und andere Ressourcen betreffenden "Normalbedingungen" angekommen? - Welche Vorsorge wurde / wird dafür getroffen, den Sprung in die "Normalbedingungen" abzufedern?

"Die Praktikabilität der neuen pädagogischen Konzepte unter gegebenen "Normalbedingungen" ist zu sichern."

¹²⁰ siehe TQSE-Seite: <http://www.tqse.uni-bremen.de/dimensionen/eltern.html>

Der bisherige Erfolg von BeSTe und die künftigen Erfolgsaussichten hängen immer noch sehr stark vom (Über-) Engagement seiner Protagonisten, insbesondere der Tandems ab. Bis dato wurden nur wenige Hilfsmittel entwickelt und Prozeduren standardisiert, die ein "normaleres" Engagement des Unterstützungssystems ermöglichen. Hierin liegt ein großes Gefahrenmoment, denn eine gewisse Ermüdung der Tandems wie der Projektleitung kann schon gesehen werden, zumal der Lohn der Mühen für die meisten Beteiligten ausbleibt. Im Gegenteil besteht dieser Lohn häufig in einer Abwerbung vom Transferprojekt. Ähnliches kann für die Schulen vermutet werden, die sich an den Aufbau einer integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase wagen. Auch hier werden die verbleibenden 70 % sich wahrscheinlich nicht mehr nur aus pädagogischem Eifer oder zur Sicherung ihres Schulstandortes überengagieren.

Diese Befürchtungen stellen keine Kritik an der bisherigen Sparsamkeit bzw. Sorgfalt bei der Entwicklung von Hilfsmitteln und Verfahrensstandards dar. Im Gegenteil zeichnet sich BeSTe bundesweit gerade dadurch aus, dass Simplifizierungen und Schematismen zugunsten einer bunten Experimentierfreude vermieden wurden. Dadurch konnte sich stellenweise ein hoher Qualitätsanspruch entwickeln, den es nun in komplexitätsgerechte Mittel und Standards umzusetzen gilt. Dabei sollte auch gleich der nächste Qualitätssprung in Richtung höherer Aufgabenqualität mit in die Entwicklungsbemühungen einbezogen werden.

H. Wie wird derzeit die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte hergestellt? - Wie wird insbesondere mit dem Problem umgegangen, dass die Förderschulen mit Grundschulen in Konkurrenz um Schüler treten?

Die Vereinbarkeit der neuen Handlungsentwürfe mit den Organisationszielen der potentiellen Rezipienten (Grundschulen, Förderschulen) muss berücksichtigt werden..

Innerhalb des Transferprojektes konnte das Problem der Abkehr von bisherigen Arbeitsteilungen zwischen Grund- und Förderschulen nicht gelöst werden. Administrativ wurde in den meisten Schulämtern die alte Zuweisung praktiziert. Nach Angaben der Tandems hat die Mehrheit der Förderschulen in Thüringen noch eigene Schuleingangsphasen. Thüringen hat immer noch im Bundesvergleich eine weit überdurchschnittlich hohe Förderschulquote. Pädagogisch gibt es hiergegen zwei Programme: Seit 2004 informieren, beraten und schulen "Beraterinnen und Berater für den Gemeinsamen Unterricht" – davon die meisten aus Förderzentren - Eltern, Kindergärten und Schulen zu Fragen der Integration und des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Die erhoffte Wirkung: Die Förderschulquote in Thüringen sinkt deutlich ab. Die BeSTe-Tandems bestehen zur Hälfte aus Förderschullehrerinnen. Die erhoffte Wirkung: Vermittlung integrationspädagogischer Kompetenz an die Stammgruppenteams.

Beide Wirkungserwartungen haben sich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – nicht so erfüllt wie erhofft. Ende 2007 sah sich das TKM veranlasst, auf einer Förderschulleitertagung eine neue Initiative für mehr gemeinsamen Unterricht zu proklamieren. Im April und Mai 2008 führte das TKM hierfür in verschiedenen Schulamtsbezirken mit der Basis vor Ort Regionalkonferenzen zur Weiterentwicklung der Förderzentren und zur Stärkung des Gemeinsamen Unterrichts durch. In diesem Zusammenhang wurden an den Schulämtern Steuergruppen für den gemeinsamen Unterricht etabliert. Im Transferprojekt sehen die Tandems für die Stammgruppen-Lehrkräfte nur in rund einem Fünftel aller Fälle "sehr viel" Zugewinn, in gut einem Drittel immerhin einen "deutlichen Zugewinn" an integrationspädagogischer Kompetenz – wobei sich dies nur auf die jeweils "beste" Stammgruppe einer BeSTe-Schule bezieht. Insgesamt stellen die Tandems den pädagogischen Zugewinn als sehr uneinheitlich dar,

mit großen Differenzen innerhalb der Stammgruppen, innerhalb der Schulen und zwischen den Schulen.

Wie steht es also um die Anschlussfähigkeit zwischen der integrativen Schuleingangsphase und dem Förderschulsystem? - Etwa die Hälfte der BeSTe-Tandems mutet sich keine Antwort darauf zu, ob die Förderzentren die Schuleingangsphase an den Grundschulen unterstützen. Die andere Hälfte glaubt, dass die FÖZ dies überwiegend tun. Dabei steigt der Anteil an gemeinsamem Unterricht nur sehr langsam – bis 2007 auf rund 15 % - und er findet nicht überwiegend in BeSTe-Schulen statt. Beiden Vorhaben gemeinsam scheint die relativ langsame Entwicklung zu sein. Vielleicht spiegelt dieser Eindruck aber auch nur die typische Glockenkurvenbewegung großer sozialer Projekte wider, d.h. die Beschleunigung zeigt sich erst nach einer längeren Phase kaum merklicher Entwicklung. Inhaltlich und personell sind bis dato kaum Kooperationen zwischen GU und BeSTe festzustellen. Diese müsste in den Schulämtern formal installiert und dann inhaltlich gesteuert werden.

Was würde die Anschlussfähigkeit auf beiden Seiten befördern? – In BeSTe fehlt bis heute ein Konzept, geschweige denn ein Curriculum für die systematische Förderung der integrationspädagogischen Kompetenz auf Seiten der Grundschullehrerinnen. Wie gesagt, betrachtet die Mehrheit der GS-Tandems ihren diesbezüglichen Kompetenzgewinn auch nach zweieinhalb Jahren der Kooperation mit den FÖS-Tandems als nicht sehr hoch. Das Beste wäre, man würde ein solches Qualifizierungskonzept zur Integrationspädagogik zusammen mit dem GU-Vorhaben entwickeln und dies konkret in einem dafür prädestinierten Schulamt organisatorisch ansiedeln. Andererseits benötigte die Entwicklung der Förderzentren zu "Kompetenz- und Beratungszentren für die allgemein bildenden Schulen" erst einmal eine Bedarfsanalyse der unterschiedlichen allgemein bildenden Schulen und ein darauf aufbauendes Organisationsentwicklungs- und Qualifikationskonzept. Die "Integrationsmodule" des ThILLM zum GU wirken jedenfalls auf den ersten Blick und vorbehaltlich einer entsprechenden Evaluation eher wie die Grundlagen zum methodisch differenzierten Unterricht bis in die Regelschule hinein und damit nur wenig anschlussfähig zum pädagogischen Konzept der integrativen Schuleingangsphase, wie es im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" entwickelt wurde und allmählich über die Schulen und die Tandems Einzug in die Thüringer Grundschulen hält. Hier wären Inhalte gefragt, die sich stärker auf die Entwicklung einer neuen Berufsrolle und einer neuen institutionellen Verankerung beziehen, in die die FörderschullehrerInnen aktiv eingebunden werden sollten. Neu ist für sie nicht Unterricht, sondern die Aufgabe unterrichtsimmanente Förderung Grund zu legen und mit den Grundschullehrpersonen eine Möglichkeit zu entwickeln wie sie auch in Abwesenheit der Förderschullehrperson mit allen Kindern integrativ arbeiten können. Auch die Sonderschullehrerausbildung müsste auf den neuen Bedarf reagieren. So macht es wenig Sinn Studierende nach Behinderungsarten auszubilden. Vielmehr sollte der Schwerpunkt auf eine allgemein integrationspädagogisch-didaktische Ausbildung gelegt werden. Da die FörderschullehrerInnen einer ganzen Klasse zugewiesen werden, müssen sie mit Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen aber auch mit besonderen Begabungen und künftig anwachsend auch mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen arbeiten. "Ihre Professionalität liegt im Besonderen darin, Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes, Schülers, der Schülerin mit Behinderung, aber auch der Gruppe/Klasse zu erfassen und den Bedürfnissen entsprechend pädagogisch-didaktische Modelle zu erarbeiten, in denen integrativer Unterricht stattfinden kann." (Brugger-Paggi 2008,157)

Spezialisiertes Personal muss gleichwertiges Mitglied der Schulen sein, in denen es arbeitet. Die Förderschullehrkraft darf nicht dem jeweiligen Kind mit Behinderung zugewiesen werden, sondern der gesamten Klasse, "damit durch diese zusätzliche personelle Ressource die notwendigen Integrationsmaßnahmen leichter gewährleistet werden" können (ebenda). Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die FörderschullehrerInnen eine hohe Motivation und Durchhaltevermögen brauchen, müssen sie doch "ihre spezifische Professionalität, aber

auch ihre Motivation und Bereitschaft, bekannte Unterrichtsformen zugunsten neuer und aufwendigerer Modelle" aufgeben "Da die Integrationslehrperson nicht alleine die besondere Förderung von Kindern bzw. Schüler/-innen mit Beeinträchtigung übernimmt, steht die Teamarbeit im Mittelpunkt des Berufs. Teamarbeit setzt voraus, dass alle Beteiligten ihre Stärken in eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe einbringen" (ebenda). Ihre Rolle ist eine spezifische Ressource für das Team der Schuleingangsphase, dem sie angehört.

Mögliche Aufgaben können in Anlehnung an das italienische System sein:

- sie holt Informationen für die Schülerin oder den Schüler mit Besonderheiten ein und übersetzt sie so, dass sie für die Unterrichtsplanung einen Nutzen bringen
- führt selbst Beobachtungen durch
- leitet Handlungsmöglichkeiten ab
- erarbeitet Vorschläge für eine integrative Unterrichtsgestaltung
- hält Kontakte mit Fachleuten und Eltern, unterstützt den Dialog, übernimmt Mediation in Konfliktsituationen
- moderiert Gespräche
- baut Netzwerke auf Lehrer- und Schülerebene auf
- Schule – Eltern – Dienste – Angebote im Territorium
- sorgt für Kontinuität in der Erziehungs- und Bildungsarbeit
- bringt spezifisches Grundwissen bei bestimmten Behinderungsarten und Störungsbildern ein
- weist auf spezifische Literatur hin
- arbeitet mit und unterstützt bei der Erstellung des Individuellen Erziehungsplans und bei der entsprechenden Vernetzung und Koordinierung mit dem Jahresplan des Klassenrates (=Klassenkonferenz) und mit den Fachlehrplänen
- unterstützt die Reflexion im Klassenrat und im Team
- übernimmt eine eigene Rolle in der Unterrichtsgestaltung
- berät beim Einsatz spezifischer Lehrmittel.

Die Aufgaben könnten aber auch als Ressource für die Kinder formuliert werden:

- erfasst sie die individuelle Ausgangslage
- bietet differenzierte Hilfestellung an für Gruppen von Kindern bzw. Schülern/-innen und Schülern sowie individuelle Hilfen für Einzelne
- unterstützt kooperative Lernformen und Helfersysteme.
- Nicht zuletzt ist sie eine wichtige Ressource für Kindergarten und Schule insgesamt.
- Sie arbeitet in der Arbeitsgruppe für Integration auf Schulebene mit
- berät beim Ankauf spezifischer Lehrmittel
- übernimmt die Aufgabe als Koordinator/in für die Umsetzung des Schulprogramms für den spezifischen Bereich
- berät bei der Planung und initiiert spezifische Fortbildungen.
- Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt nicht in der Fachdidaktik, sondern vielmehr im Erfassen und Erkennen von Situationen, individuellen Bedürfnissen, in der Planung
- und Ausarbeitung entsprechender Angebote, in der Unterstützung der Fachkräfte bei der Differenzierung und Individualisierung der Angebote" (ebenda)

So weit zu den Möglichkeiten, die Anschlussfähigkeit der integrativen Schuleingangsphase an bisherige Konzepte herzustellen sowie die Konkurrenz zwischen Förderschulen und Grundschulen um Schüler in Kooperation zu verwandeln.

I. Welche Unterstützungsangebote sind sinnvoll? - Lässt sich vorhersagen, welche Angebote eine Schule in einem bestimmten Entwicklungsstadium bezüglich integrativer Schuleingangsphase benötigt?

Eine konsequente Anknüpfung am erreichten Kenntnisstand ist zu gewährleisten.

Da die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer einer Schule genauso vielfältige Voraussetzungen mitbringen wie ihre Schülerinnen und Schüler, muss sich auch deren Unterstützung auf differenzierte Arbeit einstellen. Zwar ergeben mehrere einzelne Lehrerinnen und Lehrer ein Kollegium. Dessen Arbeit ist jedoch sehr davon abhängig, was die Einzelnen zu leisten vermögen. Angebote der Schulen müssen – abgesehen von Einführungen – auf die einzelnen Lehrpersonen und auf die einzelne Schule abgestimmt werden.

J. Konnten Konzepte entwickelt werden, wie Schulen über den auf sie zukommenden Aufwand so informiert werden können, dass sie ihn realistisch einschätzen können? (z.B. gleichzeitige Information über systematisches Entwickeln zur Vermeidung von Überlastungstendenzen)

"Für potentielle BeSTe-Schulen sind die Aufwände der neuen pädagogischen Handlungsformen offen zu legen."

Dies muss natürlich so geschehen, dass es zu einer realistischen Selbsteinschätzung kommt und nicht zur generellen Absage des Projekts.

7.2.6 Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen?

Wie weit ist die Bereitstellung von Implementationshilfen (Regionales Unterstützungssystem) vorangekommen?

A. Wie weit ist der Aufbau von Infosystemen gelungen? (z.B. Homepage, Kampagnen, Unterstützungsangebote)

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, mangelt es trotz vorhandener Snapper, Flyer und anderer Medien, die sich leicht auf Veranstaltungen einsetzen lassen vor allem an einer Informationsmöglichkeit für die breite Masse, die keine Bücher liest und sich auch nicht durch TQSE plagt.

B. Wurde die Erstellung / Pflege zentraler Datenbanken mit Medien, die in und für die Einführung der integrativen Schuleingangsphase genutzt werden könnten weiterentwickelt?

Es gibt bislang keine zentrale Datenbank außer dem Projektbüro am ThILLM.

C. wie die Tandems zusätzliche Ressourcen am Schulamt für eventuellen Bedarf an Schulen nutzen können

Die personalen, räumlichen und medialen Ressourcen des Unterstützungssystems am Schulamt müssen noch überall aktiviert werden. Dazu kann auch gehören, dass sie eine Fortbildung machen müssen, um zu verstehen, um was es geht.

8 Zusammenfassender Ausblick: Was bleibt zu tun?

*"Jeder Säugling, jedes Kind ist diese
unerwartet in der Stunde unserer Arbeit
herabflatternde Stimme, die da ruft: 'Ich bin da!'
Während wir uns plagen und mühen, wird die
Stimme immer vorhanden sein. Wäre es nicht so,
wozu wäre unsere ganze Arbeit nütze?"*
Janusz Korczak, Sämtliche Werke, Band 8, 52

Wie Korczaks metaphorischer Säugling, hat auch die integrative Schuleingangsphase, das Kind der Tandems, der Projektleitung, der Wissenschaftlichen Begleitung und der Projektführung inzwischen eine kräftige Stimme entwickelt, die sich in den Grundschulen Thüringens deutlich Gehör verschafft hat. Während unserer "elterlichen" Plagen und Mühen, sollten wir einen kurzen Augenblick innehalten und uns fragen, wie es mit diesem prächtig gewachsenen Sprössling weiter gehen soll. Dazu blickt dieses Kapitel erst kurz zurück, lobt das Erreichte und dann nach vorne, wo man angesichts des Berges an Aufgaben dieses Lob unbedingt als Starthilfe und Wegzehrung braucht.

8.1 Kurze Zusammenfassung der Befunde: BeSTe lohnt sich!

Das Transferprojekt "Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln (BeSTe)" soll von 2005 bis 2010 die Erfolgsbedingungen für die landesweite Einführung der integrativen Schuleingangsphase ermitteln und etablieren. Dieses Vorhaben wurde bis 2008 durch die AutorInnen wissenschaftlich begleitet. Der Projektstart und die Etablierung des Unterstützungssystems für die Schulen sind gut gelungen, so gut, dass BeSTe dafür mittlerweile als beispielgebend in Deutschland gilt. Inzwischen hat das Projekt in einigen Schulämtern seine quantitativen Grenzen erreicht und steht dort vor der Frage: Weiter in die Breite oder weiter in die Tiefe entwickeln? Diese Frage stellt sich auch bei den Grundschulen, die in den zurückliegenden zwei Jahren eine erwartungskonforme, positive Entwicklung genommen haben. Insgesamt glauben wir folgende Antworten auf die drei Kernfragen zum Transferprozess gefunden zu haben:

1. Das Aufbereiten und Aufgreifen der bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase", dem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase" o.a. Vorgängerprojekten ist für die Projektleitung und die Tandems bis zum aktuell erreichten organisatorischen und inhaltlichen Niveau gelungen.
2. Dies gilt auch für den Aufbau der Projektsteuerungskompetenz auf den wichtigsten Strukturebenen des Projektes - von den SchülerInnen über die Stammgruppen, die Schulen und Schulamtsregionen bis hin zur Gesamtsteuerung auf Landesebene. Die für den Einstieg und die ersten Schritte notwendige Projektsteuerungskompetenz ist ausreichend vorhanden, der für die weitere qualitative Entwicklung notwendige diesbezügliche Kompetenzüberschuss fehlt noch weitgehend.
3. Das erreichte Niveau der pädagogischen Kompetenzen für den engeren Schulentwicklungsprozess (Qualifizierung der Tandems, Aufbau eines regionalen Unterstützungssystems und Begleitung der PädagogInnen in den Stammgruppen) wird den aktuellen Anforderungen der Schulen gerecht, wenngleich indirekt aus den jeweils angesproche-

nen Themen und den wenigen Unterrichtsbesuchen deutlich wurde, dass es dringend erforderlich ist, an der Unterrichtsqualität systematisch begleitend zu arbeiten.

Können damit die Erfolgsaussichten des Transferprojektes (bis 2010) und die landesweite Einführung der Schuleingangsphase in Thüringen (schätzungsweise bis ca. 2015-2020) als positiv bewertet werden? – Prüfen wir diese Frage zuerst anhand der Einsichten der Transferforschung. Diese behauptet, dass für den Verbreitungserfolg eines Versuchsmodells vor allem das Vertrauen der Adressaten in diese Innovation zentral ist¹²¹, d.h.

1. die Akzeptanz der Innovation ist entscheidend
2. die Ziele der Innovation sollten mit den originären Zielen der Schulen konform gehen, sie am besten sogar befördern¹²²
3. aus Adressatensicht müssen vertrauenswürdige Einrichtungen Sinn, Weg und Wirksamkeit der Innovation verkörpern, was am besten durch "Nachbarschulen" geschieht

Vorausgesetzt, diese Behauptungen stimmen, dann ist es nach dem "Ins-Boot-holen" der innovativeren Schulen in das Schulentwicklungsvorhaben nun wichtig, für die große Masse der eher abwartenden Schulen vertrauenerweckende Praxisbeispiele zu finden und Schulen, die sie bereitstellen, für die Vertrauensarbeit zu gewinnen. Dafür und auch für die qualitative Weiterentwicklung des Projektes ist es dringend erforderlich, den noch lebendigen schulischen Fundus des Modellversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" und die Potentiale anderer beispielhafter Schulen zu erschließen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass kurze und schlecht vorbereitete Besuche auch das Gegenteil bewirken können. Wenn nämlich die Besucher nicht erkennen, wie an der Schule (z.B. aus dem Schulversuch) gearbeitet wird. Wichtig ist daher eine entwickelte Besuchs-Didaktik, die es interessierten Besuchern ermöglicht, aktiv und kooperativ zu lernen. Es wäre zudem sinnvoll, weitere Lern-Ressourcen für die Communities of Practice an den Schulen und für die SchulentwicklungsberaterInnen zu entwickeln, z.B. vorhandene Lernwerkstätten für die Belange der integrativen Schuleingangsphase auszustatten.

In einer ersten summarischen Projekterfolgsbeurteilung nach den Transfererfolgskriterien des Arbeitsstabes Forum Bildung / Koch¹²³ (2002) kommen wir zu einem positiven Befund. Ein aktuell noch ausreichender Lerngewinn kann für die folgenden sechs Projektgestaltungsfelder konstatiert werden:

1. Konzepte für die Verbesserung der Einführung der Innovation sind vorhanden.
2. Für die Förderung des Transfers der integrativen Schuleingangsphase in die unterrichtliche Praxis der Schulen gibt es Inhalte, Methoden und Organisationsmodelle.
3. Die lebendige Vielfalt des Transferprojektes bietet ausreichend alternative, eine schulische und persönliche Individualisierung ermöglichende Lösungsansätze
4. Kenntnis der wichtigsten (Miss-)Erfolgsfaktoren für eine breite Umsetzung ist da
5. Minimalvorgaben (Ziele, Prinzipien, Standards) für das Handeln auf allen Ebenen des Transferprojektes wurden gefunden
6. Minimalbeteiligung der wichtigsten Stakeholder (z.B. außerschulische Partner) auf den Strukturebenen des Projektes ist auf der Projektsteuerungsebene bereits etabliert

¹²¹ in Anlehnung an Mertineit u.a. 2002: Transfereffekte von Modellversuchen; Nikolaus 2002: Abschlussbericht zum Projekt "Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen..."

¹²² die Stimmigkeit dieser These zeigt sich vor allem daran, dass sich in erster Linie Schulen "unter Druck" für eine Teilnahme an BeSTe entschieden

¹²³ Koch / Arbeitsstab Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen Lernen

Alle sechs zentralen Gestaltungsfelder erfolgversprechender Transferprojekte werden derzeit durch BeSTe mehr oder weniger gut bedient. Einschränkend ist zu sagen, dass dies nicht auf allen Strukturebenen (Schüler, Stammgruppen, Lehrer, Schulen, Berater, Schulämter, Projektleitung, Politik) gleichermaßen gut der Fall ist und dass es generell einer nutzerorientierten Integration und Aufbereitung dieser Konzepte, Kenntnisse und Beteiligungsmodelle bedarf. Zudem sind die Aussagen der Wissenschaftlichen Begleitung nicht für alle Ebenen gleichermaßen fundiert.

Das Konzept der Begleiteten Schuleingangsphase lohnt sich - rückblickend, aktuell und auf lange Sicht: Denn die vier Hauptziele des Transferprojektes BeSTe, "Transfer des im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ entwickelten Modells in die Breite", "Aufbau einer geeigneten Struktur zur Einleitung des landesweiten Transfers", "Untersuchung der Gelingensbedingungen für den landesweiten Transferprozess (während des Strukturaufbaus)" sowie "Erarbeitung übertragbarer Gelingensbedingungen für landesweite Transferprozesse" wurden in den zurückliegenden beiden Jahren in einem erstaunlichen Erfüllungsgrad erreicht. Dadurch hat die integrative Schuleingangsphase aktuell in der Gemeinschaft der Thüringer Grundschulen eine quantitative und qualitative Akzeptanz erreicht, die kaum mehr nach dem OB und fast nur nach dem WIE fragt. Pädagogisch öffnet sie zudem einen Entwicklungshorizont, der das pädagogische Aspirationsniveau der Thüringer Lehrerschaft deutlich erweitert. Dies leistet die integrative Schuleingangsphase vor allem durch folgende Momente:

1. Sie lenkt den Blick der Lehrerinnen und Lehrer auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft
2. Die Vielfalt der Kinder wird offensichtlich, ein größeres Leistungsspektrum sichtbar
3. Durch ihre Einführung entsteht eine kritische Diskussion, die zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht führen kann
4. Durch die landesweite Einführung kommt es nicht zu einer Verinselung und Abkapselung wie bei kurzfristigen Projekten
5. Die Schuleingangsphase entspricht dem, was Eltern sich von Schule wünschen (vgl. Bertelsmann-Umfrage 2008)

Auf dieser Grundlage und unter der Voraussetzung, dass das Transferprojekt diese Entwicklungsdynamik beibehält, bleibt BeSTe ein Erfolgsmodell, je weiter es sich zukünftig entwickelt, umso mehr. Der folgende Blick in die Zukunft enthält Empfehlungen, die den sicheren Boden der Anschauung und Erhebung verlassen und damit stärker hinterfragbar sind. Im besten Falle erweitern sie den Handlungshorizont der Projektverantwortlichen, im schlimmsten Falle führen sie in die Irre. Aber das ist immer so, wenn man sich aus den lichten Höhen der Abstraktion und des Überblicks zurück begibt in die chaotischen Niederungen des realen Lebens. Soweit die Lektüreempfehlung, die wir unseren zukunftsorientierten Schlussfolgerungen voraus gehen ließen.

Unsere Empfehlungen wenden sich an ein komplexes Schulentwicklungsvorhaben mit kompliziertem Beziehungsgefüge und teilweise schwierigen Problemballungen. Die Empfehlungen müssen daher auch selbst ein wenig von dieser Komplexität, Verwobenheit und Schwierigkeit besitzen und tun dies auch – nur zur Veranschaulichung, nicht zur Lektüre siehe unsere "Matrix der empfohlenen Vorhaben, Produkte und Strukturebenen-Aufgaben" in der "Abbildung 8-1: Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix". Diese sichere Anwärtlerin auf einen der vorderen Plätze unter den "Wirrsten Grafiken der Welt" soll begründen, warum wir unsere Empfehlungen in drei Listen pressen. Unsere drei Listen beschreiben drei Sichten auf die Stationen des vor uns liegenden, steilen Wegs zum nächsten Projektgipfel:

- sechs strategische Vorhaben, von der Förderung der quantitativen Projektdynamik bis zur Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene

- sechs "Produkte", von der BeSTe-Lernwerkstatt bis zur BeSTe-Homepage
- die nächsten Aufgaben für die Projektstrukturebenen, vom TKM bis zu den Informationen und Medien zur Schuleingangsphase

So eingängig sich diese Auflistungen auch lesen mögen, bevor wir sie in konkrete Handlungen umsetzen, müssen sie erst wieder zu dem realitätsangemessenen Wirrwarr zusammengefügt werden, von dem die folgende Abbildung eine gewissen Ahnung vermittelt.

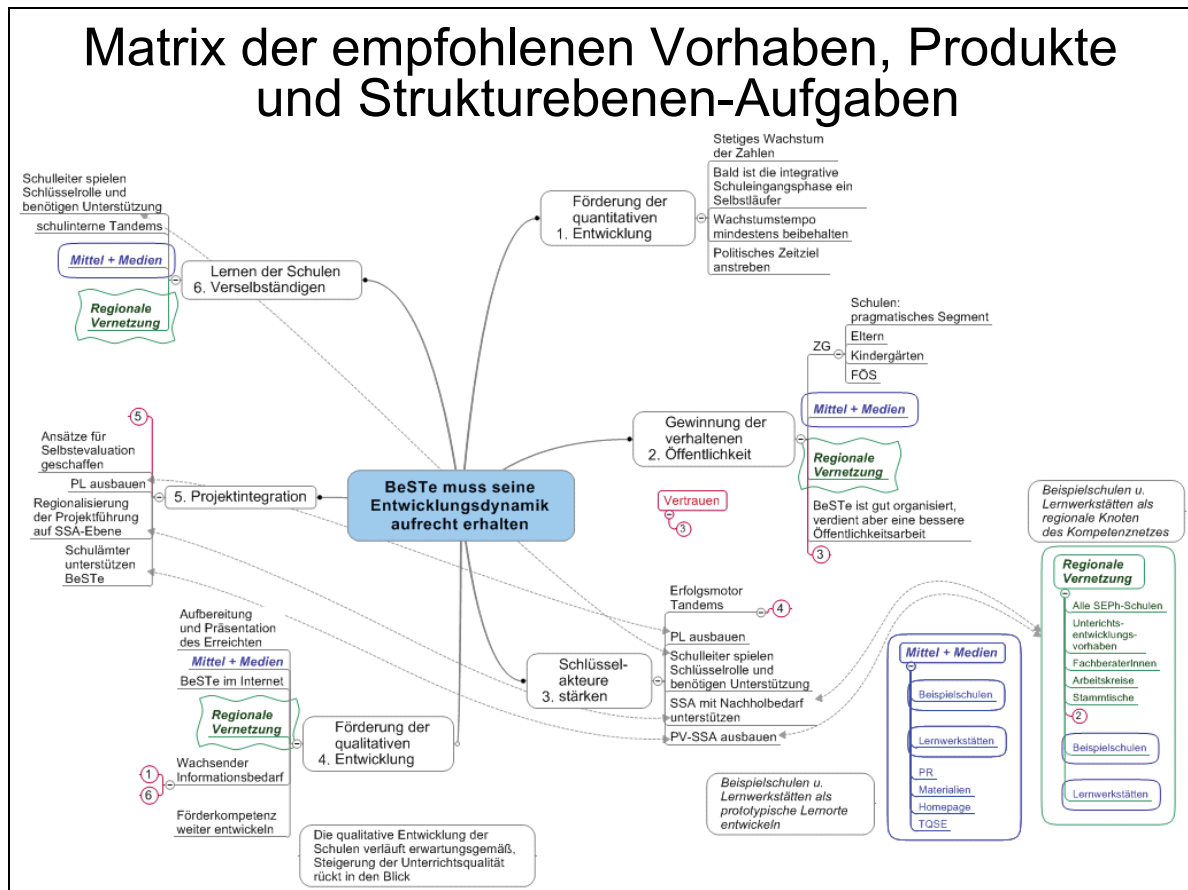


Abbildung 8-1: Mindmap der Schlussfolgerungen-Matrix

8.2 Die nächsten Aufgaben des Transferprojektes

"Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird!"

Heinz von Foerster

Die nächsten 2-3 Jahre sind kritisch für die Entwicklung der kompetenzorientierten Schuleingangsphase in Thüringen: Entscheidet sich doch in dieser Zeit, ob aus dem quirligen Vorhaben der Begeisterten eine breite Bewegung der Überzeugten werden wird. Die folgenden Vorschläge appellieren deshalb an die Projektverantwortlichen der Thüringer Schuleingangsphase, die projektinterne Kooperation, insbesondere das Lernen von- bzw. miteinander so zu gestalten, dass die Fördermöglichkeiten für die Schulen das erforderliche Maß erreichen. Die folgenden Vorschläge bauen auf den bisherigen Erfolgen des Transferprojektes auf und setzen deren weitere Nutzung voraus.

Die folgenden Empfehlungen wurden sämtlich in den verschiedenen Kapiteln und Abhandlungen dieses "Endberichts" der Wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und skizziert. Die Zusammensicht und Verdichtung der Argumente in abstrakten Listen verleiht dem bereits Gesagten natürlich eine neue Qualität, da die Forderungen beinahe ohne Hintergrund und Kontext in den Raum gestellt werden, als handle es sich um unumstößliche Gebote. Diesem unvermeidbaren Nachteil steht der gewollte Vorteil des Knappen und Klaren gegenüber. Hier eine Übersicht über die folgenden Empfehlungen:

1. Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre
 - Förderung der quantitativen Projektdynamik
 - Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit
 - Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes
 - Tandems
 - Projektleitung
 - SchulleiterInnen
 - Projektverantwortliche an den Schulämtern
 - Förderung der qualitativen Projektentwicklung
 - Ausbau der landesweiten Projektintegration
 - Durchgängigere Projektorganisation
 - Intensivere Zielführung und Zielreflexion
 - Strukturebenenkonzertierung
 - Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase
 - Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene
2. Notwendige Produkt-Entwicklungen
 - Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase
 - Das Werkstattkonzept
 - Funktionen
 - Inhalte
 - Organisation
 - Ressourcen
 - Ermitteln, Gewinnen, Qualifizieren und Ausstatten von Beispielschulen für die Schuleingangsphase
 - Aktualisierung, Ergänzung und nutzerfreundliche Gestaltung der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)"
 - Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Pressearbeit und zur Informierung
 - Weiterentwicklung der BeStE-Homepage 2.0 für die Nutzung durch Tandems, Fachberater, Schulen, Kindergärten und Eltern
3. Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes
 - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene des Kultursministeriums und der Projektführung
 - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulämter
 - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Tandems und des regionalen Kompetenznetzes
 - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulen, Lehrkräfte und Eltern
 - Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase

Die Grobgliederung der Aufgaben nach Projektebenen, Produkten und strategischen Vorhaben beschreibt keine drei verschiedenen Handlungsebenen, sondern - wie schon weiter oben

gesagt - drei Perspektiven auf die Stationen des vor uns liegenden, steilen Wegs zum nächsten Projektgipfel.

8.2.1 Notwendige strategische Vorhaben für die nächsten Jahre

Die Reihenfolge der strategischen Projektvorhaben enthält keine Wertung oder Gewichtung. Die Lektüre muss also nicht dieser Reihung, kann vielmehr der thematischen Sympathie folgen. Was ist die Aufgabe dieser sechs strategischen Vorhaben? – Die außerordentliche Entwicklungsdynamik des Transferprojekts legt nahe, dass BeSTe kurz davor ist, ein schulpädagogischer Selbstläufer zu werden. Damit verringert sich zwar die Arbeit am Widerstand gegen das Projekt, aber es erhöht sich zugleich der Begleitungs-, Informations- und Koordinierungsaufwand, den die interessierten Schulen mit Recht verlangen werden. Diesen Begleitungs-, Informations- und Koordinierungsaufwand zu "stemmen", helfen die sechs folgenden Teilvorhaben des Transferprojekts BeSTe:

1. Förderung der quantitativen Projektdynamik
2. Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit
3. Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes
 - Projektleitung
 - SchulleiterInnen
 - Projektverantwortliche an den Schulämtern
4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung
5. Ausbau der landesweiten Projektintegration
 - Durchgängigere Projektorganisation
 - Intensivere Zielführung und Zielreflexion
 - Strukturebenenkonzertierung
 - Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase
6. Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene

1. Förderung der quantitativen Projektdynamik

Das erste Vorhaben betrifft genau die Selbstläufertendenz, die erreichte Dynamik des Transferprojektes. Die alte Marketingweisheit, nach der vor allem der Erfolg erfolgreich macht, verpflichtet das Transferprojekt zur Aufrechterhaltung des herrschenden Entwicklungstempos. Der Erfolgssog ist eines der zentralen Bewegungsmomente des Transfervorhabens. Die Extrapolation der bisherigen Schulenzahlen – siehe Kapitel 2 "Die Entwicklung der Schulen.." – legt die Möglichkeit nahe, dass in 3-6 Jahren sich fast alle Thüringer Grundschulen für den Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase entschieden haben können. Dies setzt aber eine massive quantitative Verstärkung der Möglichkeiten zur angemessenen Information, Schulung und Begleitung voraus.

Die integrative Schuleingangsphase ist in Thüringen längst aus der Versuchs-Nische herausgewachsen und hat sich zum landesweit beachteten und überwiegend begrüßten Schulentwicklungsvorhaben entwickelt. Einige Schulämter reagieren bereits auf diese stark wachsenden Erfolgserwartungen und berufen zusätzliche BeSTe-Tandems. Von den geschätzten 140 Schulen, die sich z. Z. dem Aufbau einer integrativen Schuleingangsphase verschrieben haben, befinden sich etwa die Hälfte in Betreuung durch die BeSTe-Tandems. Nach deren Urteil läuft die Entwicklung der Stammgruppen in BeSTe erwartungsgemäß. Gut 30-40 Schulen stehen kurz vor dem Einstieg in die Begleitung durch BeSTe. Schätzungsweise noch einmal so viele haben sich in früheren SPh-Schulversuchen bzw. ohne diese auf den Weg gemacht. Das Potential ist also groß, die anstehende Aufbauarbeit auch.

Die geringsten Probleme scheint bei dieser Aufbauarbeit die organisatorische Umsetzung der Jahrgangsmischung zu machen. Entwicklungsbedarf besteht vor allem im Bereich Unterricht. Diese Entwicklungsunterstützung werden die Tandems aber – wie mehrfach dargelegt – aus zeitlichen Gründen nicht leisten können. Deshalb empfehlen wir die zusätzliche Aktivierung lokaler und regionaler Ressourcen, die zwar vielerorts vorhanden, aber nicht wirkungsmächtig genug koordiniert sind: Wie gesagt, gehören dazu die Einrichtung von Lernwerkstätten, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen und die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS und aus anderen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

Wir versprechen uns von der Erschließung der lokalen Ressourcen die größten Beschleunigungspotentiale, obwohl auf allen Strukturebenen des Transferprojektes noch weitere Möglichkeiten bestehen, den quantitativen Output des Transferprojektes positiv zu beeinflussen. Negativ gesprochen, wäre es das Schlimmste für BeSTe, wenn die aufgrund des persönlichen Engagements der Tandems und der innovationsbereiten Grundschulen erreichte Entwicklungstempo stagnieren oder gar gebremst würde.

2. Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit

Ein Ausbremsen der BeSTe-Entwicklung würde vor allem die interessierte Öffentlichkeit aus PädagogInnen, Eltern und bildungspolitisch Engagierten negativ sehen, quasi als Beleg für die Berechtigung der Skepsis von amtlichen und privaten Schuleingangsphasen-GegnerInnen. In dieses Krisenszenario addieren sich negative Entwicklungsquantitäten und fehlende Erfolgsmeldungen, denn was LehrerInnen, Eltern und Kinder über die Schuleingangsphase wissen, stammt in der Regel aus der Anschauung des unmittelbaren schulischen Umfeldes.

Das ist ein strategisches Defizit des Transferprojektes. Es gibt, gemessen an der Zahl der BeSTe-Schulen, zu wenige veröffentlichte Berichte über ihre Erfolge. Diese sind in einem Schulentwicklungsprozess deshalb so wichtig, weil durch gute Information das Vertrauen der interessierten Öffentlichkeit (Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen etc.) gestärkt wird. Vertrauen ist jedoch für neue Entwicklungen unabdingbar. Umgekehrt muss man an jede zukünftige personelle und organisatorische Maßnahme zu allererst die Frage richten, welche Wirkung sie auf das Vertrauen der Betroffenen in das weitere Vorgehen haben könnte. Einige Schulen und Tandems hatten mit einer guten Information der Öffentlichkeit beachtlichen Erfolg. Dieser würde sich auch andernorts wiederholen lassen. Informationskompetenz (engl. Information Literacy) ist im übrigen eine Schlüsselqualifikation der modernen Informationsgesellschaft und in vielen Stammgruppen ein alltägliches Lernfeld. Sie sich anzueignen gehört also zur selbstverständlichen Vorbereitung angehender Schuleingangsphasen-PädagogInnen¹²⁴.

Wie an früherer Stelle dargelegt, lehrt auch die Innovationsforschung, dass Innovationstransfer das Ergebnis eines Prozesses der (1) *Kommunikation* des (2) *Neuen* über einen ausreichenden (3) *Zeitraum* unter den (4) *Mitgliedern eines sozialen Systems* mit der Wirkung der (5) *institutionellen Veränderung* ist. Prüfen wir das Transferprojekt hinsichtlich dieser fünf Kernelemente des Innovationstransfers, dann muss selbstkritisch konstatiert werden:

1. Die Kommunikation des Transferprojektes in der Öffentlichkeit ist zu verhalten.
2. Das Neue, die landesweite Einführung der Schuleingangsphase mit ihren anspruchsvollen Zielen, Inhalten und Wegen hat noch kein markantes Gesicht.

¹²⁴ als Einstieg in die Kunst der PR für Schulen siehe u.a.: Schütt 2006: Schulen gehen in die Öffentlichkeit; dies. 2006: Schulen brauchen Identität und Öffentlichkeit ; beim Deutschen Bildungsserver wurde ein Dossier zum Thema "Informationskompetenz in Schulen" angelegt

3. Die avisierten Zeiträume für das Gesamtprojekt, für die Projektverantwortlichen wie für die Schulen sind unrealistisch kurz, also auch aus Sicht der Skeptiker eher erfolgshinderlich.
4. Das soziale System der Schuleingangsphase, also die Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und alle sie unterstützenden Experten und Verwalter äußert ihre Überzeugung von der positiven Bedeutung der Schuleingangsphase in der Öffentlichkeit nur verhalten.
5. Die für die landesweite Einführung der Schuleingangsphase notwendigen institutionellen Veränderungen haben sich erst in wenigen Schulämtern etabliert.

Abgesehen von den sprichwörtlichen Ausnahmen, wird die Regel der pädagogischen Zurückhaltung in der Projektentwicklung durch die weitgehend auf individueller praktischer Interaktion fußende Transferleistung nur von einer punktuell verbundenen (Fach-) Öffentlichkeit wahrgenommen. Die tatsächliche Projektdynamik könnte also durchaus ein höheres öffentliches Interesse wecken und befriedigen. Hier fehlt es in der Breite wie in der Tiefe noch an einer entsprechenden Öffentlichkeitsarbeit.

Die Projektleitung ist dieses Problem zusammen mit den Tandems durch eine Qualifizierung in Sachen professioneller pädagogischer Öffentlichkeitsarbeit angegangen. Doch fehlen zum breitenwirksamen Erfolg dieser Initiative die individuelle Stützung der ersten PR-Gehversuche, die Versorgung mit dem notwendigen Informationsmaterial und vor allem die projektüberspannende Motivierung für die projektentwicklungsförderliche Nutzung dieses "unpädagogischen" Instrumentariums. Hierin zeigt sich, dass nicht alles, was es zur Förderung eines Schulentwicklungsvorhabens bedarf, in den Klassenzimmern dieser Schulen gelernt werden kann.

3. Stärkung der Schlüsselakteure des Transferprojektes

Nach allem, was wir über den Projektverlauf und die Projektorganisation erörtert haben, sind alle Projektbeteiligten gleich wichtig. Wenn wir im Folgenden vier Akteursgruppen - Tandems, Projektleitung, Schulleitungen und Projektverantwortlichen an den Schulämtern - eine Schlüsselrolle zusprechen, dann nur deshalb, weil sie in der jetzigen Situation die Weiterentwicklung des Transferprojektes besonders positiv bzw. negativ beeinflussen können. Daher empfehlen wir, in der nahen Zukunft diesen Akteuren eine besondere Förderung zuteil werden zu lassen.

Tandems

Wie im Kapitel "3 Zur Tätigkeit der Tandems..." resümiert, bildet die Lern- und Entwicklungsgemeinschaft der Tandems – neben dem hohen Engagement der Lehrkräfte – das wichtigste Erfolgsmoment des Transferprojektes. Klima und Arbeitsweise der Tandem-Gemeinschaft ähnelt dabei stark denen der Schuleingangsphase: Kompetenzniveaumischung, Lernen mit- und voneinander, hohe produktive Motivation und ein sehr positives Sozialklima. Nach dem offiziellen Abschluss der Tandem-Weiterbildung erscheint dieses Projekt-Pfund gefährdet. Natürlich sind die Tandems auch sehr stark in die regionalen Schulentwicklungnetzwerke eingebunden. Diese besitzen aber in keinem Schulamt den Zusammenhalt und die fachliche Perspektive wie die Tandemgemeinschaft auf Landesebene.

Die Tandems bilden das Rückgrat des Transferprojektes. Soll der Transfer auch weiterhin so erfolgreich gelingen, muss die Entwicklungs- und Lerngemeinschaft der Tandems aufrecht erhalten werden. Hinzu kommt die Frage, wie die neuen Tandems in ihre Aufgabe eingearbeitet werden können. Wir haben auch dazu in Kapitel 3 unsere Empfehlungen formuliert und fordern u.a. eine intensivere und stringendere Begleitung und Unterstützung durch die Projektleitung und eventuell durch Supervisions-Tandems.

Aber nicht nur die neuen Tandems brauchen eine intensivere Unterstützung, denn die Anforderungen der Schulen an die Tandems stellen sich mit einer Unerbittlichkeit, denen normale Fortbildungen niemals gerecht werden können. Wir vermuten, dass die meisten Tandems zusätzlich eine individuelle Entwicklungsförderung im Beratungsprozess benötigen, da sich die Probleme im Schulamtsbezirk wie in den Schulen nicht thematisch stellen, sondern immer verwoben in einem Problembündel. Dies insbesondere deshalb, weil bei einer wachsenden Zahl von BeSTe-Schulen und bei einer damit einhergehenden Ausweitung des Unterstützungssystems die Rolle der Tandems ändern wird.

Der Wunsch der Grundschulen nach Begleitung durch die Tandems ist ungebrochen. In der augenblicklichen Situation sind die sowieso überlasteten Tandems kaum in der Lage, zusätzliche Schulen bei der Einführung der Schuleingangsphase zu begleiten, ganz zu schweigen von dem erhöhten Unterrichtsentwicklungsbedarf derjenigen Schulen, die die Jahrgangsmischung bereits erfolgreich eingeführt haben. Soll der Transfer dem quantitativ wie qualitativ wachsenden Interesse der Thüringer Grundschulen an der Schuleingangsphase gerecht werden, muss die Zahl der Tandems weiter aufgestockt werden. Für die Erhöhung der pädagogischen Qualität der Schuleingangsphase ist es notwendig, die Qualifikation der Tandems weiter auszubauen.

Projektleitung

Das Verdienst um die Qualifikation und Entwicklung der Tandems zur Lern- und Entwicklungsgemeinschaft geht wesentlich auf das Konto der Projektleitung am ThILLM. Auch die positive Außendarstellung des Transferprojektes ist im Wesentlichen das Verdienst der Projektleitung. Dabei stellt sich deren Situation ähnlich ambivalent dar, wie bei den Tandems. Aus unserer Sicht wurde die BeSTe-Projektleitung von Anfang an personell unzureichend ausgestattet. Seit dem Schuljahr 2007-2008 wurde diese Situation noch einmal verschlimmert und die Projektleitung auf nur zwei Halbtagsstellen reduziert. Wie bei den Tandems beruht die positive Wirkung der Projektleitung vor allem auf persönlichem Vermögen und Engagement. Und wie auch dort gibt es praktisch keine Objektivierung des projektbezogenen Know-how. Personelle Einschränkungen und Veränderungen können daher kaum kompensiert werden. Diese Schwachstelle ist typisch für neue Projekte, lässt sich im Prinzip auch kaum umgehen, bedarf aber um den Preis der Projektgefährdung der besonderen Fürsorge.

Angesichts der anstehenden quantitativen wie qualitativen Ausweitung des Transferprojektes kommen auf die Projektleitung zusätzliche Unterstützungs- und Koordinierungsaufgaben zu, die mit der vorhandenen dünnen Personaldecke nicht zu bewältigen sind.

SchulleiterInnen

Nicht so im Vordergrund der Projektorganisation wie Projektleitung und Tandems steht eine dritte Gruppe, deren tatsächliche Bedeutung für das Gelingen des Transfers und für die pädagogische Entwicklung der Grundschulen aber mindestens ebenso hoch einzuschätzen ist, die SchulleiterInnen. In Kapitel "2.3 Zur Rolle der Schulleitung im Transferprojekt" wurde deren Schlüsselrolle (Gatekeeper) für die Bereitschaft, den Start und das Gelingen der Schuleingangsphase umrissen. Sollen in den nächsten Jahren sehr viel mehr Schulen und viele auf einem höheren pädagogischen Niveau am Aufbau einer Schuleingangsphase arbeiten steht das bisherige Tandem-Begleitungskonzept vor dem Kollaps. Deshalb müssen – neben dem Aufbau regionaler Kompetenz- und Unterstützungsstrukturen - vor allem die SchulleiterInnen der Schuleingangsphasen-Schulen eine besondere Unterstützung erfahren.

SchulleiterInnen, die relativ neu in ihrem Amt sind, sollten hierbei gezielte Unterstützung erhalten. Einige Tandems tun das und haben damit Erfolg, in den meisten Schulämtern müssten hierfür gesonderte Kapazitäten bereit gestellt werden.

Projektverantwortliche an den Schulämtern

Die Etablierung der Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-SSA) zeitigte in vielen Schulämtern deutliche Verbesserungen für BeSTe. Dennoch verläuft die Entwicklung in den verschiedenen Schulämtern immer noch sehr uneinheitlich. Hier sind zwei Dinge notwendig. Zum einen muss den PV-SSA in den meisten Schulämtern hinsichtlich ihrer Leitungsfunktion der Rücken gestärkt werden. Dazu gehören auch fachliche Unterstützungen sowohl zum Thema Projektorganisation als auch zum Thema Projektpromotion. Zum anderen müssen sie auch – wo nötig - in die pädagogischen Besonderheiten der integrativen Schuleingangsphase eingeführt werden. Beide Maßnahmen können im Prinzip mit Eigenmitteln aus dem Kreis der PV-SSA durchgeführt werden, da sich dort alle notwendigen Kompetenzen finden.

Zur Erschließung regionaler Ressourcen für die Unterstützung der Schulen, wie etwa durch die Einrichtung von BeSTe-Lernwerkstätten, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen oder die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS bzw. anderer Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben, empfehlen wir Pilotprojekte in Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen. Die anderen Projektverantwortlichen müssen über den Verlauf dieser Entwicklungen auf dem Laufenden gehalten werden.

4. Förderung der qualitativen Projektentwicklung

Bei allem berechtigten Stolz auf die bisherige Entwicklung des Transferprojektes, steht das Schulentwicklungsvorhaben BeSTe dennoch erst am Anfang. Nach dem vorzeigbaren quantitativen Erfolg stellt sich nun immer deutlicher die Frage nach dem qualitativen Nutzen der geleisteten Investitionen. Die im Kapitel "2. Die Entwicklung der Schulen..." erstellte Diagnose zum pädagogischen Entwicklungsniveau der BeSTe-Schulen fiel insgesamt sehr unterschiedlich aus. Unter anderem lag das daran, dass diese Diagnose eine Momentaufnahme der verschiedenen schulischen Entwicklungswege wiedergibt.

Die nächste Entwicklungsaufgabe, vor der die BeSTe-Schulen stehen, ist nach unserem Eindruck die deutliche Anhebung der Aufgabenqualität. Einige Tandems sind bereits an ihren quantitativen Begleitungsgrenzen angelangt (8-10 Schulen) und überlegen nun, ob sie die fortgeschrittenen Schulen aus der Begleitung entlassen, um so Zeit für neue Schulen zu gewinnen. Sie sehen also das quantitative Wachstum des Transferprojektes als ihre vordringliche Beratungsaufgabe an. Für die Unterstützung des weiteren qualitativen Wachstums fehlt ihnen die Zeit und mit Blick auf die eher fachbezogene Aufgabenqualität auch die fachspezifische Kompetenz.

Bereits 2007 hatten wir der Projektleitung empfohlen, die Tandems für die Fragen der Aufgabenqualität zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Dem konnte noch nicht entsprochen werden. Auch unser Vorschlag zur Integration unterrichtsbezogener Entwicklungsvorhaben wie SINUS und EULE in die Weiterentwicklung der Schuleingangsphase konnte bis dato nicht aufgegriffen werden. Die Steigerung der Aufgabenqualität lässt sich nicht mehr alleine durch die BeSTe-Tandems bewerkstelligen. Insbesondere fehlt diesen natürlicherweise die für die gesamte Unterrichtsentwicklung notwendige umfassende fachspezifische Kompetenz. Oder positiv formuliert: Die BeSTe-Tandems sind neben ihrer überfachlichen Qualifizierung als SchulentwicklungsberaterInnen für die Schuleingangsphase fachlich spezialisierte Lehrkräfte. Nach Abwägung der Vor- und Nachteile einer Einbeziehung der entsprechenden FachberaterInnen in die Schuleingangsphasen-Entwicklung, neigen wir zu einem „dritten Weg“. Wir schlagen die Entwicklung "*schulinterner Tandems*" für diese Aufgabe an der Schnittstelle von Fachlichkeit und Schulnähe vor. Natürlich wird dies nicht ohne die BeSTe-Tandems und die FachberaterInnen gehen. Sie sollten also unbedingt in einem zu schaffenden Kompetenznetz-

werk für die Schuleingangsphase auf Schulumtsebene eingebunden sein und mit Unterstützung der Tandems den Transfer in den schulspezifischen, unterrichtlichen Alltag fördern.

Insgesamt bilden die beiden Schwerpunkte einer solchen Qualitätskampagne die Weiterentwicklung der Aufgabenqualität und die Weiterentwicklung der Förderkompetenz in den Stammgruppen. Aus Sicht der Tandems gehören dazu vor allem die Themen:

- Öffnung des Unterrichts
- Aufgabenqualität: Adaptivität, Kompetenzorientierung, Offenheit, Sachlogik (vermutlich sind es überwiegend Papier und Bleistift Aufgaben aus verschiedenen Medien)
- Entwicklungsbeobachtung (auf unterrichtliches Lernen bezogen)
- Systematisierung der Leistungsdokumentation mit Bezug zu den Entwicklungsbeobachtungen
- Kooperation von Förderschul- und GrundschulpädagogInnen

Das setzt natürlich eine entsprechende Schulung der Tandems und die Entwicklung von Lernmedien für die "schulinternen Tandems" und ihre KollegInnen in den Grundschulen voraus. Die besondere Herausforderung, die sich den Lehrkräften durch die Schuleingangsphase stellt, dass sie nämlich den Blick stärker auf den Lernprozess des einzelnen Kindes und zugleich auf die Integration der Lerngemeinschaft lenkt und dass sie die Vielfalt der Kinder offensichtlicher werden lässt, führt zwangsläufig zu einer kritischen Diskussion und zu einer breiteren Reflexion über guten Unterricht. Dafür muss das Projekt gewappnet sein.

5. Ausbau der landesweiten Projektintegration

Projekte sind vorübergehende Organisationen, an die trotz fehlender organisationaler Routinisierung, Standards und Strukturen ein Höchstmaß an Leistungsansprüche gestellt werden: Schaffung von nachhaltig wirksamem Neuen. Organisatorisch beginnen sie mit einem kleinen Nukleus, um den herum mit der Zeit weitere Teile angesiedelt werden. Das Bild eines Zeltlagers bietet hierfür eine gewisse Anschaulichkeit. Damit sich aus dem wenig Verwurzelten und dem kaum verbundenen Vielerlei die geforderte Höchstleistung entwickeln kann, ist von Anfang jedes Projekts an ein Höchstmaß an "Integrationsmanagement"¹²⁵ vonnöten. Diese zielt auf die Verbindung der Teile und Ebenen zu einem systemischen Ganzen mit den Merkmalen der Standardisierung (Vereinheitlichung), Konsolidierung (Festigung) und Strukturierung (Gliederung). Im Kapitel "4.3 Wie integriert ist BeSTe.?" kamen wir zu dem Schluss, dass die "Tragfähigkeit" der Projektstrukturen für den gewünschten quantitativen wie qualitativen Transfer unzureichend ist.

Durchgängigere Projektorganisation

Wenn in Thüringen die BeSTe-Projektstrukturen vergleichsweise¹²⁶ gut ausgebildet sind und dennoch für den gewünschten quantitativen wie qualitativen Transfer unzureichend erscheinen, können daraus drei Schlüsse gezogen werden: Die Projektführung gibt sich mit einem quantitativen Zeitziel weit jenseits von 2010 zufrieden; sie intensiviert das quantitative Hinführen der Schulen an die Schuleingangsphase und verzichtet dafür auf das Ausschöpfen der qualitativen Möglichkeiten, die die Schuleingangsphase bietet; sie schafft es, die regionalen Unterstützungspotentiale für den Auf- und Ausbau der Schuleingangsphase zu erschließen und dadurch den Transfer zu beschleunigen und zu intensivieren. Für dieses Traumziel

¹²⁵ Project Management Institute 2004a: A guide to the project management body of knowledge, Kap. 4., Integrationsmanagement, 77-102

¹²⁶ im Vergleich der Bundesländerprojekte zur Schuleingangsphase

braucht sie aber eine durchgängigere Projektorganisation und *auf Projektleitungsebene auch größere Ressourcen.*

Intensivere Zielführung und Zielreflexion

Beides ist auch nötig, um die hinsichtlich Transferlernen zurückhaltende Mehrheit mittels einer informierenden und die Transfererfolge transportierenden Öffentlichkeitsarbeit für ein beherztes Mitmachen bei der Schuleingangsphase zu gewinnen. Nur eine "starke" Projektorganisation kann auch außerhalb des Projektes einen starken Eindruck hinterlassen. Die Stärkung der Projektintegration verlangt mehr als den personellen Ausbau die Intensivierung der Zielarbeit, wie wir sie in Kapitel "5. Zielführung und Zielreflexion..." umrissen haben. Dort mahnten wir an, dass für alle Projektbeteiligten das pädagogische Oberziel, die bestmögliche Förderung jedes Kindes, in den Vordergrund gerückt werden muss. Und demgegenüber organisatorisch-didaktische Realisierungsaufgaben, z.B. die Jahrgangsmischung als dienend und diskutierbar anzusehen sind. Damit das übergeordnete Schuleingangsphasen-Ziel eine Chance bekommt, im Transferprojekt wie in den einzelnen Schulprojekten handlungsleitend zu werden, müsste aber andererseits der allumfassende Transferanspruch mittelfristig hinter einer zeitlich-inhaltlichen Begrenzung und Konkretisierung des Zielfeldes zurücktreten.

Damit soll dieser Transferanspruch nicht aufgeweicht werden. Im Gegenteil, vor allem die pädagogischen Vorhaben-Ziele müssten künftig noch stärker in die Schulung der Tandems und vor allem der schulischen PädagogInnen Eingang finden. Schließlich sollen ja Lehrkräfte und Eltern für die Schuleingangsphase begeistert werden. Und auch als Voraussetzung dafür ist eine eingehendere Zielklärung als Moment der persönlichen, der kollektiven wie der organisationalen Entwicklung wichtig. Dies ist der Wirk-Kern des Entwicklungsvorhabens "Eigenverantwortliche Schule (EVAS)". Also wird eine solche Zielklärung auch eine wichtige Gelingensbedingung für die Weiterentwicklung des Transferprojektes bilden.

Strukturebenenkonzertierung

Eine Intensivierung der Zielführung setzt voraus, dass zwischen den Strukturebenen ein Austausch über die ebenenspezifischen Besonderheiten der Zielumsetzung stattfindet. Obwohl es über einzelne Personen Ansätze für diesen Austausch gibt und obwohl zwischen Projektsteuerung und Projektleitung, zwischen dieser und den Tandems sowie zwischen diesen und den Schulen Zielvereinbarungen stattfinden, werden über diese Schnittstellen noch keine übergreifenden Ziel-Synchronisationen vorgenommen. Diese Lücke und andere Defizite veranlassten uns im Kapitel "4 Organisation des Transferprojektes..." die Problematik der zu schwachen organisatorischen und im Kapitel "5 Zielführung..." die der zu geringen inhaltlichen Verbundenheit zwischen den unterschiedlichen Strukturebenen zu konstatieren. Die Schnittstellen zwischen den Strukturebenen müssen verbindlicher und der Austausch über sie ebenenübergreifender werden. Für diese Aufgabe ist aktuell nur eine Institution geeignet, die Projektleitung. Besitzt sie doch den bei weitem größten Überblick über das Gesamtvorhaben. Allerdings ist diese Aufgabe nach der Reduktion der Projektleitung auf zwei Halbtagsstellen nicht auch noch zu schultern.

Regionales Kompetenznetzwerk für die Schuleingangsphase

Zwei Befunde münden in der Forderung, die Unterstützung der Schulen stärker regional zu steuern. Erstens ist bei quantitativer wie qualitativer Ausweitung des Transfers der anstehende Begleitungsaufwand nicht mehr durch die rund 15 Tandem-Ganztagsstellen abdeckbar. Zweitens übersteigt die notwendige qualitative Intensivierung die fachlichen und methodischen Möglichkeiten der Tandems. Deshalb schlugen wir in Kapitel "4.2. Zwischen Ministerium und Einzelschule" die regionale Sichtung, Gewinnung und Vernetzung der vorhandenen

SEPh-Kompetenzen vor, etwa durch die Einrichtung von Lernwerkstätten¹²⁷, Arbeitsgruppen, beispielhaften Schuleingangsphasen-Schulen, thematischen Stammtischen sowie durch die Einbeziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS und aus anderen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben.

Auf der Schulebene findet diese Regionalisierung ihre Entsprechung in der Etablierung von Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-GS), der Ausbildung "schulinterner Tandems" und der weitgehenden Verselbständigung / Selbststeuerung der Schuleingangsphasen-Entwicklung – natürlich in der regionalen Gemeinschaft von SEPh-Schulen / BeStE-Schulen. Die Rolle der Tandems wandelt sich dabei von der reinen Schul- und Unterrichtsentwicklungsberatung hin zur Supervision und Qualifikation schulinterner Berater.

Die Gefahr des "Wildwuchses" besteht nicht, wenn zusammen mit EVAS auf Schulebene eine eigenverantwortliche Selbstevaluation – erst einmal auf der Basis der "Checkliste Schuleingangsphase" – etabliert und diese wiederum mit einer noch zu entwickelnden Projektevaluation auf Schulamts- und auf Landesebene verknüpft wird. Dass es dieses System noch nicht gibt, liegt weniger an mangelnder Bereitschaft als an mangelnder Entwicklungszeit im Transferprojekt – siehe Kapitel "1.4 Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung". Zur Unterstützung der Selbststeuerung auf Schulamts- und Schulebene braucht es – wie in der Schuleingangsphase – eine reichhaltige Lernumgebung, die selbstgesteuertes und differenziertes Arbeiten anregt (Materialien, Medien, Lernwerkstätten, Beispielschulen etc.). Diese muss erst landesweit gesammelt, gesichtet, aufbereitet und im Internet angeboten werden. Wir schlagen vor, dass dies mit Unterstützung der Projektleitung in einigen Schulämtern entwickelt wird, die sich dazu in der Lage sehen.

Zur Entwicklung praxistüchtiger Modelle für dieses regionale, schulnahe Kompetenznetzwerke haben wir weiter oben vorgeschlagen, erst einmal mit einigen wenigen, dafür geeigneten Schulämtern, die Entwicklung eines Teilaspektes dieses neuen Netzwerkmodells zu beginnen. Thematische Entwicklungsschwerpunkte könnten sein: Weiterentwicklung der Aufgabenqualität in bestimmten Fächern und Themenbereichen, Weiterentwicklung der Förderkompetenz, Integration des Unterstützungssystems, Ausbildung schulinterner Teams, Aufbau von BeStE-Werkstätten etc. Da unter den gegenwärtigen Bedingungen nur wenig Unterstützung für diese Pilot-Schulämter zu erwarten ist, sollten sie gemeinsam ein Projektkonsortium bilden, das sich um die Koordinierung und Propagierung dieser Entwicklungsarbeiten kümmert. Über dieses schulamtsnahe Projektkonsortium würden sich mit der Zeit Kompetenzen und Ressourcen entwickeln, von denen auch alle anderen Schulämter beim Ausbau ihrer Schuleingangsphase später Nutzen ziehen könnten.

6. Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene

Eines der organisatorischen Kernelemente der Schuleingangsphase ist die reichhaltige und anregende Lernumgebung, die differenziertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützt. Diese gilt es auch auf Schulebene für das Lernen der Schuleingangsphasen-Entwicklung herzustellen. Nicht jede Schule muss über eine solche BeStE-Lernwerkstatt verfügen, aber der Weg zu ihr sollte auch nicht beschwermend wirken.

Was steckt hinter diesem Vorschlag? – Sollten alle Schulen ihrem Bedarf gemäß zu einem hohen pädagogisch-didaktischen Niveau der Schuleingangsphase begleitet werden, bräuhete das Land Thüringen rund 40 Tandem-Ganztagsstellen (ca. 360 dividiert durch 9) für etwa 5 Jahre. Das entspräche 80 Halbtagsstellen bzw. rund 50 zusätzlichen Tandems, die in den nächsten 2-3 Jahren auszubilden wären, pro Schulamt 4-5. Aufgrund der Überzeugung, dass selbstgesteuertes Lernen die wirksamste Lernform ist, empfehlen wir, die vorhandenen

¹²⁷ zur Gestaltung der BeStE-Lernwerkstätten siehe das Kapitel "8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen", Punkt "Aus- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase"

Tandems zunehmend aus der unmittelbaren Informierung und Beratung heraus zu nehmen und ihnen stattdessen die Qualifizierung „schulinterner Tandems“ zu übertragen. Nicht jede Schule muss aus ihrem Kollegium so ein Tandem stellen, sondern die "schulinternen Tandems" begleiten eine bestimmte Mindestzahl an Stammgruppen – vor allem im fachlicher Hinsicht. Wie das genau aussehen könnte, welche Rolle dabei den Projektverantwortlichen an den Schulen zukommt, wie sich diese "schulinternen Tandems" thematisch und fachlich spezialisieren sollten, muss man ausprobieren und kann nicht an dieser Stelle entwickelt werden.

Hauptaufgabe dieser schulinternen Tandems ist es – wie bereits unter der Empfehlung „Förderung der qualitativen Projektentwicklung“ dargelegt – an der Schnittstelle von unterrichtlicher Fachlichkeit und lokaler Schulspezifität sowohl die Bereiche Aufgaben- als auch Förderungsqualität deutlich voran zu bringen. Dieses Muster der themenspezifischen, schulnahen Kompetenzentwicklung wurde bereits im Schulversuch angewandt und hatte sich dort bestens bewährt¹²⁸. Auch diese Entwicklung braucht viele Jahre. Der schulindividuelle Aufwand würde durch die Synergien kompensiert, die sich aufgrund des Erfahrungs- und Materialaustauschs zwischen den schulinternen Tandems auf Schulamtschulebene herausbilden werden.

Woher sollen die schulinternen Tandems kommen? Aktuell gibt es bereits um die 50 BeSTe-Schulen, die über eine mehr als einjährige Erfahrung im Aufbau der Schuleingangsphase verfügen. Hinzu kommen schätzungsweise 20-30 weitere SEPh-Schulen vor bzw. außerhalb von BeSTe. Für einen Pilotversuch in ein zwei Schulämtern reichen diese Zahlen. Für die Beispielschulen müssten sowieso SpezialistInnen für das Lernen durch Besuchen ausgebildet werden. Damit hätte man schon mal einen ersten Stamm an schulinternen Tandems.

Das Modell der regionalen Kompetenznetzwerke für die Schuleingangsphase in Verbindung mit den schulinternen Tandems bietet noch einen weiteren Vorteil. Professionelle Beratungsunternehmen bieten ihren Klienten in der Regel mehrere BeraterInnen zur Auswahl, damit die Beratungsbeziehung nicht an persönlichen Animositäten scheitert. Durch die Vielzahl der schulinternen Tandems und durch die anderen Lernmöglichkeiten, kann man dieses Antipathie-Problem leicht umgehen.

8.2.2 Notwendige Produkt-Entwicklungen

Wir wählen an dieser Stelle den Begriff "Produkt", weil das Ergebnis eher etwas Handfestes darstellt als etwa das strategische Ziel "Gewinnung der verhaltenen Öffentlichkeit". Fünf Produkte sollen helfen, den quantitativen und qualitativen Ausbau des Transfers zu Wege zu bringen. Natürlich gehören sie zu Realisierungsbedingungen der vorher aufgeführten strategischen Teilvorhaben, werden hier aber der Übersicht halber isoliert aufgelistet:

1. Schulnahe Lernwerkstätten zur Schuleingangsphase (BeSTe-Werkstätten)
2. Beispielschulen
3. Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE) 2.0
4. Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit
5. BeSTe-Homepage 2.0

Bereits über Thüringen hinaus wird das Erfolgsmodell BeSTe mit Interesse studiert. Auch hierfür müssen Materialien entwickelt sowie Beispielschulen qualifiziert und ausgestattet werden, denn die Schuleingangsphase ist keine Thüringer Insellösung.

¹²⁸ siehe Carle / Berthold 2007 / 2008: Schuleingangsphase entwickeln, Kapitel "3 Entwicklungswege der Schulen", 108-171

1. Auf- und Ausbau schulnaher Lernwerkstätten für die Schuleingangsphase

Das erste Produkt, die BeSTe-Lernwerkstätten, ist hier das am umfangreichsten beschriebene. Das liegt daran, dass die anderen Produkte bereits in Ansätzen realisiert sind bzw. dazu ausführliche Ausarbeitungen vorliegen – zum Thema Beispielschulen das Kapitel "2.4 Zur Funktion von Beispielschulen". Ein Auszug des folgenden Textes zum Thema Lernwerkstätten befindet sich im Kapitel "7. BeSTe-FAQ..."

Vom Begleitungsprogramm über die fallbezogene Unterstützung bis hin zur alltäglichen Problemlösung und Innovation herrscht im letzten Wertschöpfungsmitglied auf Schulebene eine Unterstützungslücke, für die wir eine Lösung finden müssen, wollen wir den Fortgang des Transferprojektes nicht gefährden. Vorstellbar sind hierfür schulinterne Tandems, Stammtische, Arbeitskreise, Beispielschulen, eine transferbeflügelnde Internetplattform und eben Lernwerkstätten zur Schuleingangsphase.

Bereits im Ausgangsbericht 2007 wurde gefragt: "Wie könnten regionale 'BeSTe-Werkstätten' (Lern- und Innovationszentren) nach den Erfahrungen mit dem Transferprojekt aussehen?" Und diese Frage wurde wie folgt erläutert: "Es ist anzunehmen, dass sich Transfereffekte besonders häufig im regionalen Umfeld beispielgebender Modellschulen finden. Standorte mit Beispielschulen eignen sich vermutlich am besten als regionale Transferzentren, sind es jedoch nicht automatisch. Insbesondere zur Entwicklung der Unterrichtsqualität ist es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vertieft mit der Frage auseinandersetzen, wie Kinder lernen und wie Unterricht gestaltet werden kann, dass unterschiedliche Kinder in geeigneter Weise zusammen lernen. Dies kann kein Unterrichtsbesuch leisten, vielmehr gehört außerdem dazu, dass die Lehrpersonen sich das notwendige Wissen und Können erarbeiten. Dazu sind Lernwerkstätten eine geeignete Unterstützung, vor allem wenn sie zum Ort des Erfahrungsaustausches werden."

Die ausschnitthaften Erfahrungen der Wissenschaftlichen Begleitung mit werkstattartigen Arbeitsformen der Tandems bzw. der Schuleingangsphasen-Lehrkräfte legen den Schluss nahe, dass der Auf- bzw. Ausbau regionaler BeSTe-Werkstätten zwar auf vorhandene Werkstätten und Arbeitskreise aufsetzen kann, dass die Arbeit, Orientierung und Konzertierung dieser Werkstätten angeleitet, unterstützt und kontrolliert werden muss.

Der Vorteil regionaler Lernwerkstätten besteht in ihrer Nähe zu den Wirkungsstätten ihrer NutzerInnen, ihr Nachteil in der möglichen Selbstgenügsamkeit. Die Lösung dieses Dilemmas ergibt sich durch die produktive Einbindung der regionalen Werkstätten in ein überregionales thematisches Netzwerk, das seinerseits von einem oder mehreren überregionalen Transferzentren konzertiert und – wo nötig – angeregt wird. Diese überregionalen Transferzentren müssen ihrerseits in übergeordnete pädagogisch-wissenschaftliche Diskurse eingebunden sein, so dass sich über ein organisiertes Gegenstromverfahren Praxisfragen mit theoretischen Perspektiven verbinden können.

Die BeSTe-Werkstätten könnten auf der Basis vorhandener Lernwerkstätten entstehen, an Grundschulen mit produktiven Schuleingangsphasen-Teams oder im Umfeld von thematischen Fachgesprächen, die zur Schuleingangsphase gebildet werden. Eine umrisshafte Vorstellung von solchen BeSTe-Werkstätten bietet die Abbildung 7-2: Skizze der Werkstätten-Leistungen und –Ressourcen.

Die aktiven NutzerInnen der Werkstätten arbeiten je nach persönlichem Entwicklungsniveau in thematischen Teams am eigenen Nachvollziehen, an der Verbesserung vorhandener Materialien und Konzepte oder aber gar an der Entwicklung neuer Modelle und Medien. Diese Arbeiten sind eingebettet in eine konzertierte pädagogische Kompetenzentwicklungskette.

Das Werkstattkonzept

Grundlegende Idee der Lernwerkstätten ist aktiv-entdeckendes, forschendes, selbstbestimmtes, kooperatives und selbsttätiges Lernen. Lehrerinnen und Lehrer sollten das an sich selber erfahren haben, wenn sie diese Lernformen in ihrer späteren Unterrichtspraxis umsetzen sollen. Zusätzlich kann auf diese Weise ein Fokus auf die Erfahrung mit Aufgaben gesetzt werden, die vertieftes Lernen ermöglichen. Die vielfältigen Möglichkeiten des eigenen Ausprobierens, Experimentierens, Problemlösens, die Erweiterung der Kreativität und der praktischen Kompetenzen steht nicht unter direktem Erfolgszwang, dem Prinzip der reflexiven Distanz zum Schulalltag wird somit entsprochen. Allerdings soll das Erprobte dann auch in die Schule hineingetragen werden. Anzuregen wäre, dass sich Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen und Stammgruppen zusammen tun und gemeinsam die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse erproben, das Ergebnis später reflektieren. Dafür ist es erforderlich, dass die Werkstatt eine fachliche Betreuung hat, die solche kollegialen Prozesse anregt¹²⁹.

Hier eine stichwortartige Skizze der Werkstätten-Funktionen, ihrer Inhalte, Organisation und ihrer Ressourcen:

Funktionen

- Jour Fix (jeden Mittwoch Nachmittag offen)
- Mediothek zur SEPh
- Treffpunkt der Aktiven aus der Region
- Veranstaltungsraum zum Thema SEPh
- Anschauungsraum (einschl. Hospitationsmöglichkeit)
- Referendare aus der zweiten Phase der Lehrerbildung in Lernwerkstattarbeit einbeziehen

Inhalte

- Ratsuche bei KollegInnen und ExpertInnen
- Erfahrungsaustausch zur reflexiven Vergewisserung
- Reflexionszirkel zu persönlich bedeutsamen Entwicklungsfeldern
- Hospitation in Unterricht der "Next Practice"

Organisation

- Betreute Öffnungszeiten
- Landesweit einheitliche Öffnungszeit (Mittwoch Nachmittag)
- Workshops haben immer den Transfer in das Kollegium im Blick.
- Z.B. zur Frage der diagnostischen Begleitung von Lernprozessen der Kinder: Diagnostische Inventare für mathematische, sprachliche und senso-motorische Lernvoraussetzungen werden praktisch erprobt, teilweise weiter entwickelt und an Fallbeispielen diskutiert.
- Z.B. In einem Seminar zum projektorientierten Lernen wird sowohl die Konzeption dieser Methode theoretisch erarbeitet als auch ein mit der Dozentin gemeinsam zu planendes Projekt in der Schule umgesetzt und anschließend reflektiert.
- Zentrale Veranstaltungen für die Region

¹²⁹ Die Werkstattbewegung lahmte zur Zeit etwas. Weiteres zum Thema findet sich auf den Homepages der Universitäten Kassel und Flensburg sowie auf dem Deutschen Bildungsserver: <http://www.upress.uni-kassel.de/publi/abstract.php?978-3-89958-199-7>; <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2499>; das folgende Modell ist ein umfassenderes als die anderen aber noch unerprobt: <http://www.eule-flensburg.de/>

Ressourcen

- Interesse der GS an proaktiver SEPh-Verbreitung
- GS mit SEPh
- Hospitationsbereitschaft einiger KollegInnen
- "Lernen durch Besuchen"-Kompetenz
- Räumlichkeiten für Werkstatt, Empfang und Hospitation
- Geeignete BetreuerInnen für die Werkstatt und die Öffnungszeiten
- Unterrichtsbefreiung für die Betreuung der Werkstatt

Die Einrichtung der Lernwerkstätten unterstützen nicht nur die Arbeit der Tandems, sie befördern auch die Verselbständigung des schulischen Entwicklungsprozesses. Schließlich könnten sie auch ein Ort sein, an dem die Ideen-Hütungs-Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung von einschlägigen Medien übernommen wird.

2. Ermitteln, Gewinnen, Qualifizieren und Ausstatten von Beispielschulen für die Schuleingangsphase

Das Thema Beispielschulen wurde bereits im Kapitel "2.4 Zur Funktion von Beispielschulen" ausführlich behandelt. Die wichtigsten Empfehlungen werden hier noch einmal kurz wiederholt, um die Bedeutung der Beispielschulen für die weitere Projektentwicklung zu unterstreichen. Bereits der Erfolg des Transferprojektes BeSTe und der Schuleingangsphase wäre ohne das stille Engagement der Beispielschulen aus dem Schulversuch nicht denkbar. Sie standen von Anfang an den lernbegierigen Kollegien zur Verfügung, obwohl sie immer noch nicht offiziell in die Projektstruktur integriert wurden.

Die BeSTe-Schulen und die Schulen mit vagem Interesse an der Schuleingangsphase verlangen danach, mit fortgeschritteneren Schulen Kontakt aufzunehmen. "Lernen durch Besuchen" ist bei Schulen in der Vorbereitungsphase zur Einrichtung der Schuleingangsphase wie bei den fortgeschrittenen Schulen eine geeignete Möglichkeit, am lebendigen Modell zu lernen. Dabei ist es wichtig, die für die Besuchenden nächste Stufe der Entwicklung zu präsentieren und nicht so sehr das bestmögliche Modell.

Überhaupt ist die richtige Besuchsgestaltung und –auswertung für den Lerngewinn wichtiger als das Erleben eines herausragenden Beispiels für exzellente Schuleingangsphase. Dementsprechend ist es aktuell vordringlicher, an der Entwicklung eines Qualifizierungs- und Ausstattungskonzeptes für Beispielschulen zu arbeiten als eine möglichst perfekte Selektion der besten Schuleingangsphasen-Schulen.

Deshalb empfehlen wir Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen, mit den Tandems zwei bis drei faktische Beispielschulen plus vier bis fünf potentielle Beispielschulen zu einem Arbeitskreis einzuladen, der auf der Basis der TQSE-Empfehlungen zum Lernen durch Besuchen ein Qualifizierungskonzept entwirft und mit den potentiellen Beispielschulen durchführt. Dabei können auch die Ausstattungsminima für Beispielschulen ermittelt werden.

3. Aktualisierung, Ergänzung und nutzerfreundliche Gestaltung der "Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase (TQSE)"¹³⁰

Außerhalb der Köpfe, Herzen und Hände der Tandems und der erfahrenen Schuleingangsphasen-LehrerInnen stellen die TQSE zur Zeit den einzigen Know-how-Speicher für die Gestaltung der Schuleingangsphase im schulischen Entwicklungsprozess dar. Obwohl die Internetseite mit einfachsten Mitteln erstellt werden musste und dadurch kaum mehr den aktuellen

¹³⁰ TQSE-Homepage (Stand 2008_10): www.tqse.uni-bremen.de

Komfortstandards im Internet entspricht, greifen jährlich mehr BesucherInnen auf die Seite zu und lassen die jährlichen Zugriffszahlen seit 2005 regelmäßig um 60 – 70 % bis 2008 auf geschätzte 11.000 unterschiedliche BesucherInnen, 100.000 Seiten, 160.000 Zugriffe und 1,3 Gigabyte Download.

Dieses stark steigende Interesse sollte Auftrag genug sein, die Seite inhaltlich und ergonomisch zu aktualisieren und den Thüringer Schuleingangsphasen-PädagogInnen als überall und jederzeit verfügbare "Wissenschaftliche Begleitung" zu empfehlen. Neue Entwicklungen und Ausarbeitungen aus BeSTe könnten in die TQSE-Systematik aufgenommen werden.

4. Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Pressearbeit und zur Informierung

Sicher gibt es Überschneidungen zwischen diesen Materialien und denen zu Punkt "Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase". Die Schwerpunkte beider Material-Aufgaben sind aber unterschiedlich. An dieser Stelle sind in erster Linie Unterlagen für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gemeint und nicht so sehr fachliche Ausarbeitungen zu den Inhalten und Ausgestaltungen der Schuleingangsphase. Die finden sich unter "8.2.3 Die nächsten Aufgaben für die Strukturebenen...".

Unter dem strategischen Vorhaben "Gewinnung der Öffentlichkeit" beschrieben wir als kommunikatives Defizit des Transferprojektes, dass – bis auf wenige Ausnahmen – die möglichen Berichte über die beachtenswerten Etappensiege der Kinder, PädagogInnen und Schulen mit Schuleingangsphase tot geschwiegen werden. Natürlich gibt es keine Schuleingangsphasen-Zensur. Andererseits gilt in der Öffentlichkeit der Kommunikationsgrundsatz, man kann nicht nicht kommunizieren. Da laufend über schulische Erfolge und Schulentwicklungsprojekte in den Medien berichtet wird, muss das Nichterscheinen von SEPh-Meldungen als Verschweigen nicht Berichtenswertes werden – oder in Abwandlung eines alten lateinischen Rechtsgrundsatzes: quod non est in media, non est in mundo. Dabei gäbe es so viel zu berichten. Die Tandems wurden auch schon in PR-Arbeit geschult, aber es fehlt wohl an anwendbaren Mustern für die typischen Höhepunkte der Schuleingangsphase, sprich eine Pressemappe mit ansprechenden Vorlagen.

Außerdem, was interessiert fragen JournalistInnen typischerweise - bestimmt nicht, wie die Schulleitung die Jahrgangsmischung stundenplanmäßig "hingekriegt" hat. Die ersten publizistischen Gehversuche sollte man deshalb auch in Begleitung tun. Dazu gehört jemand mit Einblick in die Schuleingangsphase und in die Herzen der Journalisten. Genau diese Mischung ist in der doch eher öffentlichkeitscheuen Pädagogik selten. Deshalb müsste man versuchen, ein gutes Dutzend an Öffentlichkeitsarbeit interessierter PädagogInnen bzw. SchulleiterInnen zu finden und sie mit den geeigneten Textbausteinen und Bildern versehen.

Diese Aufforderung zur Schaffung einer reichhaltigen Lernumgebung für die "begleitete" Pressearbeit will in erster Linie helfen, aus einem Insiderprojekt ein gesellschaftlich anerkanntes Schulentwicklungsvorhaben machen, für das sich Eltern wie Kindergärten, Kommunal- wie Bildungspolitiker gerne engagieren. Die Kinder in den Stammgruppen werden nahezu gedrängt, ihre Arbeitsergebnisse der Klassen- und der Schulöffentlichkeit zu präsentieren. Bei ihren LehrerInnen könnte man den Eindruck gewinnen, dass jemand genau in die andere Kommunikationsecke drängt. Auf der BeSTe-Homepage findet sich ein einziger Presseartikel vom 21. Dezember 2007¹³¹. Wahrscheinlich ist es der einzige der letzten beiden Jahre in Thüringen.

¹³¹ leider als JPG - URL des Artikels über die Margeretengrundschule in Mühlhausen (Stand 2008_10): http://www.th.schule.de/beste/Zeitungsartikel_BeSTe012008.jpg?SID=d1b437bb96da5aef545ccf2b676534dd ;

5. Weiterentwicklung der BeSTe-Homepage 2.0 für die Nutzung durch Tandems, Fachberater, Schulen, Kindergärten und Eltern

Googelt man "Homepage Schuleingangsphase Thüringen", dann erscheint der Metacoon-Link mit der BeSTe-Homepage¹³² tatsächlich schon an zweiter Stelle, gleich hinter der SEPh-Seite der Wissenschaftlichen Begleitung und noch vor dem Wikipedia-Artikel "Flexible Schuleingangsphase" sowie der sehr fundierten learnline-Seite zur Schuleingangsphase. Das deutet auf eine beachtliche Nutzungsrate hin. Dabei sind die verfügbaren Informationen eher minimalistisch. Der Informationsbedarf scheint groß zu sein.

Das Problem dieser Seite ist die fehlende Betreuungszeit und die fehlende Verknüpfung mit einschlägigen SEPh-Homepages, wie sie sich etwa auf der SEPh-Seite der Wissenschaftlichen Begleitung finden¹³³. Vielleicht findet sich ja unter den avisierten regionalen Kompetenznetzen jemand, der die Aktualisierung und Pflege der Homepage in die Hand nimmt.

Grundsätzlich braucht ein landesweites Schulentwicklungsvorhaben wie BeSTe eine Informationsplattform im Internet. Der Vorteil der Metacoon-Plattform ist die technische Möglichkeit, sie als Kooperationsplattform zu nutzen. Neben der Ausstattung der BeSTe-Homepage mit allen relevanten Informationen, Materialien, Medien, Links und aktuellen Nachrichten, gehört zu einer landesweiten Projekt-Homepage auch deren Verlinkung auf die zentralen Bildungs-Seiten des Landes: TKM, ThILLM, Schulportal:

- Auf der Schulentwicklungsseite des TKM kommt BeSTe nicht vor (Stand 2008_10)¹³⁴
- Auf dem Thüringer Schulserver ist BeSTe nicht vertreten (Stand 2008_10)¹³⁵
- Auf dem ThILLM-Server gibt es zwar keine Informationen zum Transferprojekt, aber immerhin einen Link zur BeSTe-Seite (Stand 2008_10)¹³⁶

Als inhaltliches Vorbild kann die inzwischen leider nicht mehr gepflegte SEPh-Seite Nordrheinwestfalens gelten¹³⁷. Als grafisches Vorbild empfehlen wir die Homepage einer BeSTe-Schule, die Ganztagsgrundschule Heinrich Heine in Uhlstädt im Schulamt Rudolstadt¹³⁸.

8.2.3 Die nächsten Aufgaben für die wichtigsten Strukturebenen des Transferprojektes

Strategische Vorhaben, konkrete Produkte wurden vorgeschlagen. Nun folgt ein "Pflichtenbuch" für die einzelnen Strukturebenen des Transferprojektes. Was muss sich auf den unterschiedlichen Strukturebenen des Transferprojektes tun, damit BeSTe seine bisherige Entwicklungsdynamik aufrecht erhalten kann? Alles was wir im Folgenden empfehlen, ist bereits an vielen Stellen und in unterschiedlichen Kontexten gesagt worden. Die ebenenspezifische Auflistung dient ausschließlich der Klärung und Verständlichkeit. Hier sind die fünf wichtigsten Strukturebenen:

auf der Homepage der Thüringer Landeselternvertretung findet sich der Artikel in html-Format: <http://lev-thueringen.de/2007/12/pressespiegel-vom-21-dezember/>

¹³² URL der BeSTe-Homepage (Stand 2008_10): <http://thillm.uni-jena.de/extern/C39/>; URL mit eingängigem Namen und Weiterleitung zur BeSTe-Homepage: <http://www.beste-thueringen.de>

¹³³ URL (Stand 2008_10): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/>

¹³⁴ URL der TKM-Seite (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/content.html>

¹³⁵ URL des Schulservers (Stand 2008_10): <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/schulentwicklung/start>

¹³⁶ URL der ThILLM-Seite (Stand 2008_10): http://www.thillm.de/thillm/start_schule.html

¹³⁷ learnline-URL (Stand 2008_10): <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schuleingang/>

¹³⁸ URL der Elternseite (Stand 2008_10): <http://www.gsuhlstaedt.de/elterninformation/veraenderte-schuleingangsphase/>

1. TKM und Projektführung
2. Schulämter
3. Tandems und regionalen Kompetenznetzes
4. Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder
5. Informationen, Materialien und Medien

Für alle Ebenen stellt sich vorrangig eine gemeinsame Aufgabe: Stillen des wachsenden Informationsbedarfs der Projektbeteiligten und der noch nicht Beteiligten, aber zunehmend Interessierten.

1. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene des Kultursministeriums und der Projektführung

Bildlich gesprochen, wächst die Kapitänsaufgabe mit der Geschwindigkeit des Schiffes. Deshalb gibt es keine Entwarnung hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Projektführung – im Gegenteil. Auf der Ebene der politisch-administrativen Führung des Projektes befinden sich die Projektverantwortliche des Gesamtprojektes, die Projektsteuergruppe und der Projektbeirat. Von hier gingen die Initiative und der Zuschnitt des Transferprojektes aus. Von hier wurde auch die Etablierung der Projektverantwortlichen auf Schulamts- und auf Schulebene veranlasst. Neben diesen strategischen Vorhaben und den aus der Projektführungsfunktion folgenden Standardaufgaben, sollten die für BeSTe wichtigen sechs Aufgabenpakete u. E. nach von der Projektführung zusätzlich ins Auge gefasst werden:

- weiterhin in der Öffentlichkeit die Bedeutung und die Erfolge von BeSTe hervorheben
- ein Medium schaffen, das LehrerInnen, Eltern, BeraterInnen, Fachöffentlichkeit und Presse regelmäßig über BeSTe informiert – nutzerfreundliche Plattform plus aktueller Newsletter
- einen Teil der Entwicklungsaufgaben an interessierte und kompetente Schulämter delegieren – dafür auf die Erfolge und Strukturen der für BeSTe besten Schulämter, PV-SSA hinweisen ("Best Practice"...)
- dadurch die Projektleitung entlasten und stärker für Steuerungs-, Feuerwehr- und sonstige Aufgaben einsetzen
- mehr Dezentralität erfordert eine stärkere Steuerung (und Kontrolle) – diese muss das TKM institutionalisieren, wenn auch nicht unbedingt selbst ausüben
- FÖS-LehrerInnen und FÖS-Tandems müssen zur intensiven Reflexion über GU und die neue Rolle der FÖS angeregt werden (Rollen- und Berufsbild im Wandel!)

Obwohl wir insgesamt eine Verlagerung der Projektverantwortung auf die Schulamtsebene ("Regionale Kompetenzzentren") und eine Verselbständigung der Schulentwicklung empfehlen, reduziert sich dadurch die Führungsaufgabe nicht – im Gegenteil, sie wächst.

2. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulämter

Von Anfang an gab es Schulämter, die BeSTe bestens unterstützten, es gab solche, in denen sich BeSTe auch ohne diese Unterstützung gut entwickelte und schließlich solche, in denen BeSTe auf der Stelle trat. Insgesamt haben aber die Schulämter – auch über ihren Einfluss auf die SchulleiterInnen ("Schlüsselfaktor") – einen dominierenden Einfluss auf die Entwicklung

ihrer Schulen. Die stärkere Einbindung der Schulämter über die Institutionalisierung von "Projektverantwortlichen für die Schuleingangsphase (PV-SSA)" zeigte sofort positive Wirkung.

Zur Erschließung regionaler Ressourcen für die Unterstützung der Schulen, wie etwa durch die Einrichtung von BeSTe-Lernwerkstätten, die Etablierung schulinterner Tandems, durch Arbeitsgruppen, beispielhafte Schuleingangsphasen-Schulen, thematische Stammtische oder durch die Hinzuziehung von Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie EULE, SINUS bzw. anderer Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben, empfehlen wir Pilotprojekte in Schulämtern, die sich dazu in der Lage sehen. Die anderen Projektverantwortlichen müssen über den Verlauf dieser Entwicklungen auf dem Laufenden gehalten werden.

Aber jetzt sollte die Rolle der Schulämter im Transferprojekt noch einmal intensiviert werden. Unter den Stichworten "Regionale Kompetenznetzwerke" und "Verselbständigung der Schulentwicklung" verbergen sich umfangreiche Entwicklungsvorhaben für Schulämter, die sich dazu in der Lage sehen. Zusätzlich zu diesen beiden strategischen Vorhaben empfehlen wir den Schulämtern und ihren PV-SSA die folgenden sieben Aufgabenpakete:

- einen kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Maßnahmeplan zur Förderung der SEPh entwickeln, mit den Beteiligten vereinbaren und seine Umsetzung kontrollieren
- PV-SSA, BeSTe-Tandems, schulinterne Tandems und andere BeraterInnen (noch) besser vernetzen (leicht nutzbares regionales Unterstützungssystem)
- Verantwortung für die Entwicklung bestimmter Teilvorhaben aus BeSTe übernehmen (z.B. Entwicklung von BeSTe-Werkstätten, Tandem-Kompetenzportfolio, Qualifizierungsmedien...)
- in der regionalen Öffentlichkeit verstärkt auf die Bedeutung und die Erfolge von BeSTe hinweisen
- FÖS-LehrerInnen den BeSTe-Schulen "möglichst ganz" zuweisen (Rüstzeit, Teamzeit)
- BeSTe muss vor Ort die Grenzen der schulindividuellen Beratung überwinden und alle geeigneten und interessierten Schulen zu einem gemeinschaftlichen Entwicklungsvorhaben vernetzen (Communities of Practice)
- Lernen durch Besuchen, aber kein Schultourismus: Beispielschulen nur mit transferdidaktischer Kompetenz zulassen (Grundlagen siehe TQSE)

Erfolgreiche Schulentwicklung zeichnet sich immer auch durch ein hohes Engagement der regionalen Verantwortlichen aus. Das ist auch bei BeSTe so. Daraus folgt, dass die Schulämter die wichtigsten Promotoren der Schuleingangsphase, die Tandems und die schulinternen Veränderungspromotoren besonders unterstützen müssen.

3. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Tandems und des regionalen Kompetenznetzes

Bislang waren die zwar regional beschäftigten, aber landesübergreifend qualifizierten Tandems der "Motor" des Transferprojektes. Mit der von der Wissenschaftlichen Begleitung empfohlenen Regionalisierung des Kompetenznetzwerkes und der Verselbständigung der Schulentwicklung kommt auf die Tandems eine völlig neue Aufgabe der Qualifizierung und Supervision zu. Auf der Ebene der Tandems und des Unterstützungs-Systems bedeutet dies:

- für die Tandems und andere BeraterInnen: Entwicklungsfokus braucht mehr schulenübergreifenden Weitblick
- Jahrgangsmischung hat nur eine dienende Funktion in der Schuleingangsphase; ist sie einmal eingeführt, muss der Fokus auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität gerichtet werden

- FÖS-TD müssen stärker zur Verbreitung der Kompetenzen für den GU im TD und bei den FÖS-KollegInnen beitragen (Rollen- und Berufsbild im Wandel!)

Für das ThILLM als bisheriger Personalentwicklungsinstitution der Tandems heißt dies:

- Insgesamt verläuft die Professionalisierung der TD sehr gut. Für die Zukunft sollten vier Entwicklungsfelder vertiefend angegangen werden:
 1. Förderkompetenz als integrierter Bestandteil der SEPh-Pädagogik
 2. Entwicklung der Aufgabenqualität in Richtung "Vertieftes Lernen"
 3. Öffnung der Klassen und Schulen für Eltern und Gemeinde
 4. Teamarbeit und Kooperation als wesentliche Arbeitform im Unterricht, im Stammgruppenteam, im SEPh-Schulteam und mit Eltern und Umfeld

Die Tandems als wichtigste Kompetenzträger der Schuleingangsphase stehen also vor einer entscheidenden Aufgabendifferenzierung. Bleiben sie bei ihrem anfänglichen Wirkungsfokus Begleitungstätigkeit, wird an ihrem Kapazitätslimit das Transferprojekt zerbrechen. Sollten sie sich für die Übernahme der Qualifizierungs- und Supervisionsaufgabe entscheiden, müssen sie für diese Aufgabe qualifiziert werden. Diese Entscheidung kann ihnen aber nur ihr Schulamt abnehmen. Damit bleibt die Haltung des Schulamts auch weiterhin entscheidend für den Fortgang des Transferprojektes – dämpfend oder unterstützend.

4. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Schulen, Lehrkräfte und Eltern

Es gibt zwei Gründe für den Ausbau der Projektstruktur auf Schulebene. Zuerst der positive: Selbstgesteuertes Lernen, Arbeiten in Projekten an Aufgaben mit Ernstcharakter, also der Aufbau projektmethodischer Kompetenz gehört zur Schuleingangsphase. Die PädagogInnen praktizieren oder lernen damit, was sie ihren Schülerinnen und Schülern „beibringen“ müssen. Nun der negative Grund: Aufgrund der rasanten zahlenmäßigen Entwicklung der BeSTe-Schulen werden die Tandems bald die ersten Schulen aus der Begleitung entlassen oder diese Begleitung deutlich verdünnen müssen. Das aber gefährdet die weitere pädagogische Entwicklung in der Schuleingangsphase – siehe Kapitel "2.5 Zur Bedeutung der Aufgabenqualität...". Deshalb empfehlen wir den BeSTe-Schulen das Angehen der folgenden Aufgaben:

- Immer noch spielen die SchulleiterInnen die Haupt-Promotoren-Rolle für den Transfer der Schuleingangsphasen-Ideen in die schulische Unterrichtspraxis – deshalb müssen sich die Schulleitungen Unterstützung für diese Aufgabe holen.
- Wandel der Arbeit grenzt an Identitätsverlust, bedarf also der klugen Führung und Förderung – in den letzten 8 Jahren haben viele Schulleiter in Thüringen damit einschlägige Erfahrungen gemacht: Die Erfolgreichen berichten gerne darüber, was zu tun und zu lassen ist, um ein Kollegium für den Wandel zu gewinnen – diesen *Erfahrungsaustausch auf Schulleitungsebene* gilt es zu intensivieren bis hin zur kollegialen Supervision.
- Den stärksten Rückhalt erfährt die Schuleingangsphase durch die *Eltern* – dieses Potential wird auf Schulebene noch viel zu wenig genutzt: Einbeziehung der Eltern in die schulische Bildungsarbeit und in die Projektgestaltung.
- Eine weitere Unterstützung erfährt die Schuleingangsphase durch die Kooperation mit den *Kindergärten*. Dieses Potential wird bei weitem nicht von allen Schulen genutzt. Hier müssen sich die Schulen bewegen, zuerst die Schulleitung und dann die Stammgruppenteams.

- Für interessierte KollegInnen können lokale "Fachgespräche zur Schuleingangsphase" eine sichere Brücke bilden vom traditionellen zum offenen Lehrstil – diesen *Erfahrungsaustausch auf kollegialer Ebene* gilt es durch die Schulen zu organisieren bis hin zu Schulentwicklungspartnerschaften zwischen einzelnen Schulen.
- Die Einführung der SEPh gelingt, wenn erfahrene Schulentwicklungs-*Tandems* helfen – mag auch der erste Schritt mit den "Externen" schwerer fallen als im vertrauten Kreis zu bleiben. Die BeSTe-Tandems sollten also mehr gefordert werden.
- Jede Schule braucht eine *Projektleitung* bzw. ein PL-Team für die Gestaltung der Schuleingangsphase. Diese Arbeit ist sehr wichtig und kann nicht eine/r nebenher erledigen. Diese Projektleitung muss sich die entsprechenden Kompetenzen aneignen.
- Eine dieser Projektleitungsaufgaben ist die *Förderung der Teamarbeit* in der SEPh – auf Stammgruppenebene (kleine) wie auf Schulebene (große Teams). Die Teamarbeit ist extrem wichtig für die Schuleingangsphase und ist außerdem Teil des Schuleingangsphase-Curriculums der Kinder
- Auf Schulebene müssen "*schulinterne Tandems*" für die alltägliche Begleitung der PädagogInnen und der Teams geschaffen werden – siehe das strategische Vorhaben "Verselbständigung des Transferlernens auf Schulebene". Große Schulen entwickeln eigene, mehrere kleine Schulen entwickeln gemeinsam Tandems, die in einem Kompetenznetzwerk auf Schulumtsebene eingebunden sind und mit Unterstützung der Tandems den Transfer in den unterrichtlichen Alltag fördern

Bei der Lösung aller dieser Aufgaben sollten die Schulen angemessene Unterstützung durch die Schulämter (Tandems, Projektverantwortliche für die Schuleingangsphase...) anfordern.

5. Die nächsten Aufgaben auf der Ebene der Informationen, Materialien und Medien zur Schuleingangsphase

Diese Aufgabe hat viele Adressaten im Transferprojekt und bildet die unterste Strukturebene, sozusagen die informative Basis. Wie in den Klassen der Schuleingangsphase braucht auch das Gesamtvorhaben eine anregende und reichhaltige (Lern-) Informationsumgebung, die dann in den Schulen, den Lernwerkstätten, den Beispielschulen und dem Internet für jeden Interessierten zugänglich ist. BeSTe fängt hier nicht bei Null an, allerdings müssen die vielen guten Ansätze weiterentwickelt und öffentlich zugänglich gemacht werden.

- Wer sich in Thüringen selbständig über die Schuleingangsphase informieren und weiterbilden möchte, wird sich schwer tun. Deshalb muss eine Stelle im Projekt mit der Sammlung, Sichtung und Aufbereitung des vielfältigen verfügbaren Materials zur Schuleingangsphase beginnen.
- Die BeSTe-Homepage und die BeSTe-Plattform müssen in diesem Sinne drastisch verbessert werden.
- Auf den gut funktionierenden Internetseiten des TKM, auf der Thüringer Schulplattform und auf der ThILLM-Seite muss BeSTe platziert und leichter zugänglich werden.
- Im Internet sollten Hilfen für den Entwicklungsprozess bereit gestellt werden. Eine Möglichkeit dafür deuteten wir bereits an: TQSE überarbeiten und alle Seiten, auf denen BeSTe platziert ist, damit verlinken.
- Vor Ort sollten in geeigneten Schulen, in den einzurichtenden BeSTe-Werkstätten, eventuell in Zusammenarbeit mit örtlichen Bibliotheken Materialien zur Information über Ziele, Formen und Nutzen der SEPh bereit gestellt werden.

- In "natürlichen" Bildungsregionen sollte wenigstens an einer Schule eine betreute SEPh-Werkstatt einschließlich Hospitationsmöglichkeit eingerichtet werden. Dafür sollten vorhandene Werkstätten genutzt werden.

Wie schon erwähnt, gibt es Überschneidungen zur Aufgabe "Sammlung, Sichtung, Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit". An dieser Stelle sind in erster Linie Unterlagen für die Informierung der schulischen Entwicklungsakteure gemeint. Beides sollte man aber auf den BeSTe-Lernorten und Medien finden, so dass es sich ergänzt.

Soweit zu den nächsten Vorhaben und Aufgaben des Transferprojektes. Dieser Ausblick auf die künftige BeSTe-Baustelle soll Mut machen. Wo gelegentlich Kritik durchschimmert, ist dies dem Eifer der AutorInnen für BeSTe geschuldet, nicht etwaigen Mängeln des Projektes.

*You dont know what youve got,
till its gone*
Joni Mitchell 1970: Big yellow taxi

9 Anhang zum Projektendbericht Oktober 2008

Hier im Anhang zum Projektendbericht finden sich die Literaturliste sowie einige Dokumentationen, auf die sich der Bericht bezieht bzw. stützt, die aber der Lesbarkeit halber dort nicht aufgeführt wurden.



Inhaltsübersicht

9	Anhang zum Projektendbericht Oktober 2008	197
9.1	Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung.....	198
9.2	Fragebögen zur Tandem-Befragung im Frühjahr 2008	201
9.3	Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase	209
	Literatur	213

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 9-1:	Synopse der WB-Mitwirkung an BeSTe-Gestaltungsprojekten	198
Abbildung 9-2:	Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Nov. 2005 bis Sep. 2007)	199
Abbildung 9-3:	Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSTe (Sep. 2007 bis Mär. 2008)	200

9.1 Die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Wissenschaftliche Begleitung (WB) des thüringischen Transferprojektes "Begleitete Schuleingangsphase" wirkte seit dem Start des Projektes im November 2005 vor allem an den folgenden fünf Aufgabenfeldern beratend und qualifizierend mit: Aufbau eines pädagogischen, strategischen Diskurses zur Schuleingangsphase, insbesondere durch die Verbreitung der "Idee der Schuleingangsphase"; Aufbau einer Projektorganisation, die die Entwicklung der Schulen trägt; Aufbau eines pädagogischen Informationssystems für die Projektbeteiligten und die interessierte Öffentlichkeit; Aufbau einer strategischen Steuerung der Schulprojekte; Aufbau eines integrierten Mehrebenen-Evaluationssystems - zu den Einzelheiten siehe Kapitel "1.4 Aufgaben der Wissenschaftlichen Begleitung" und "1.5 Untersuchungsdesign und Erhebungen in BeSte".

Gestaltungsprojekte an denen die wissenschaftliche Begleitung im Transferprojektes mitwirkte		 Begleitete Schuleingangsphase Thüringen entwickeln				
		SEPi-Idee + Q-Sicherung	Strategischer Diskurs	Projektorganisation	Informationssystem	Strategische Steuerung
Vorabkonzipierung des Transferprojektes		x		x		
Tandem-Ausbildung		x			x	
Projektplanung				x		x
Projektleitungsberatung		x		x		x
Auf- und Ausbau der Projektorganisation				x	x	x
Steuerung und Kontrolle der Tandemarbeit durch die Projektleitung						x
(Fach-) Öffentlichkeitsarbeit			x			
Entwicklung TQSE-basierter Checklist für Unterrichtsbesuche (EVAS...)						
Projekt-Internetplattform (www.beste-thueringen.de)		x				x
Ausbau der Prozessqualität (Aufgaben...)		x		x		

Abbildung 9-1: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSte-Gestaltungsprojekten

Bei der Realisierung dieser Aufgaben beteiligte sich die Wissenschaftliche Begleitung an nahezu allen Gestaltungsvorhaben der Projektsteuergruppe, der Projektleitung und der Tandem-Schulungen bzw. –Beratungen – siehe "Abbildung 9-1: Synopse der WB-Mitwirkung an BeSte-Gestaltungsprojekten". Zu den Details von Art und Umfang der einzelnen WB-Aktivitäten siehe die folgende Aktivitäten-Tabelle:

Tätigkeit	Beginn	Σ h	CA h	MZ h
Vorbereitung und Planungstreffen Mai-September 2005		64,0	58,0	8,0
Vorbereitung Projektsteuergruppen-Sitzung Kassel-Wilhelmshöhe		56,0	18,0	40,0
BSEPh ThILLM: Projektsteuergruppen-Sitzung Kassel-Wilhelmshöhe	Mi 09.11.2005	6,0	3,0	3,0
Nachbereitung Projektsteuergruppen-Sitzung Kassel-Wilhelmshöhe		10,0	2,0	8,0
Vorbereitung Auftaktveranstaltung BSEPh ThILLM Thüringen	Mi 16.11.2005	22,0	18,0	6,0
Auftaktveranstaltung BSEPh ThILLM Thüringen Do-Fr 17.-18.Nov.2005	Do 17.11.2005	18,0	9,0	9,0
Auftaktveranstaltung BSEPh ThILLM Thüringen Do-Fr 17.-18.Nov.2005	Fr 18.11.2005	14,0	7,0	7,0
Nachbereitung Auftaktveranstaltung Do-Fr 17.-18.Nov.2005		20,0	4,0	16,0
Vorbereitung HB-Besuch der PL		20,0	4,0	16,0
BSEPh Bettina Pätzold + Frau Knuth am 5./6.Januar06 in hb	Do 05.01.2006	10,0	5,0	5,0
BSEPh Bettina Pätzold + Frau Knuth am 5./6.Januar06 in hb	Fr 06.01.2006	16,0	8,0	8,0
Nachbereitung HB-Besuch der PL		18,0	2,0	16,0
Vorbereitung PSP-Ausarbeitung EF		20,0	4,0	16,0
BSEPh-PSP Do 12.+ 13.Jan. EF	Do 12.01.2006	16,0	8,0	8,0
BSEPh-PSP (2/2)	Fr 13.01.2006	17,0	8,5	8,5
Nachbereitung PSP-Ausarbeitung EF		20,0	4,0	16,0
Ausarbeitung WB-Konzept für BESTE		40,0	8,0	32,0
BSEPh-Steuergruppe Erfurt TKM - Fr 27. Jan. 15-19h EF	Fr 27.01.2006	9,0	4,5	4,5
Nachbereitung PSG-Sitzung 27. Jan. 2006 EF		20,0	4,0	16,0
BESTE Tel.konferenz	Do 04.05.2006	5,0	2,5	2,5
Vorbereitung PL-Beratung Rostock 20070523-25		28,0	4,0	24,0
BESTE: PL-Treffen Rostock	Fr 23.08.2006	40,0	20,0	20,0
Nachbereitung PL-Treffen Rostock		10,0	2,0	8,0
BEST-Tandemschulung PM 28.-30.Jun. ZV+PM	Mi 28.08.2006	26,0	2,0	24,0
Nachbereitung TD-Schulung 28-30.08.2006		10,0	2,0	8,0
Vorbereitung TD-Aufwandsschätzung 23.08.06 Mühlhausen		20,0	4,0	16,0
BESTE: Tandems-Aufwandsschätzung Mi 23.Aug.06 Mühlhausen	Mi 23.08.2006	8,0	0,0	8,0
Nachbereitung TD-Aufwandsschätzung 23.08.06 Mühlhausen		28,0	4,0	24,0
Vorbereitung PL-Treffen Tabarz		10,0	2,0	8,0
BESTE Projektleitung in EF (Tabarz) - 29.-31. August	Mo 28.08.2006	56,0	18,0	40,0
BESTE-Referentendatei Dokumentation u. Konzeption	Mo 13.11.2006	8,0	0,0	8,0
Vorbereitung Oktobertagung SL+TDWE		20,0	4,0	16,0
BeStE SL+TD WE 11.-13.10.2007	Mi 11.10.2006	48,0	24,0	24,0
Nachbereitung Oktobertagung SL+TDWE		26,0	2,0	24,0
Vorbereitung Novembertagungen		32,0	16,0	16,0
BESTE PL+ TD-Schulung Mi 15. -17. Nov.	Mi 15.11.2006	48,0	24,0	24,0
Hegen-Besprechung: Referenzschulen - EF TKM 14-16h 15.Nov.	Mi 15.11.2006	4,0	2,0	2,0
Nachbereitung der Novembertagung		32,0	8,0	24,0
Vorbereitung TOC- und TD-Tagung Januar 2007		44,0	4,0	40,0
BESTE PL+TD-Arbeitstagung + TOC (09.) 10-13. Jan. 2007	Di 09.01.2007	32,0	0,0	32,0
Nachbereitung TOC- und TD-Tagung Januar 2007		20,0	4,0	16,0
Vorbereitung PL-Beratung Weimar 20070216		36,0	12,0	24,0
BESTE-PL-Beratung 16. Feb. 2007 13-19 Uhr TKM	Fr 16.02.2007	11,0	5,5	5,5
Nachbereitung PL-Beratung Weimar		6,0	2,0	4,0
Vorbereitung Bremen-Tagung		56,0	18,0	40,0
BeStE WMS + PL + Tandem-Schulung in HB - Mi-Fr 25-27.04.	Mo 23.04.2007	60,0	20,0	40,0
Nachbereitung Bremen-Tagung		20,0	4,0	16,0
Dokumentation, Reflexion, Kommunikation und Konzeption der WB		328,0	48,0	280,0
VOB 25.-27. Apr. 2007		80,0	24,0	56,0
BeStE WMS + PL + Tandem-Schulung in HB - Mi-Fr 25-27. April	Mo 23.04.2007	80,0	40,0	40,0
NAB 25.-27. Apr. 2007		13,0	1,0	12,0
Besprechung BeStE-Ausgangsbericht TKM Fr 08. Juli 13-16 Uhr	Fr 08.08.2007	4,0	2,0	2,0
Tel. Paub-Korrektur	Fr 22.08.2007	3,0	0,0	3,0
VOB BeStE TD-AV Di-Fr 03.-06. Juli EF + WE	Di 03.07.2007	36,0	4,0	32,0
PL+WB Beratung PL-Planung	Di 03.07.2007	19,0	9,5	9,5
Projektsteuerungssitzung TKM 03. Juli	Mi 04.07.2007	6,0	3,0	3,0
BeStE Überregionaler Beirat Mi 04.07. 15-17 Uhr	Mi 04.07.2007	4,0	2,0	2,0
Tandem-Tagung: Projekt-Zwischenbericht: Folgerungen	Do 05.07.2007	22,0	11,0	11,0
BeStE-PStG: Beschluss Pplan 2007-08	Fr 06.07.2007	4,0	2,0	2,0
BeStE: PL-Nachbereitung + Planung	Fr 06.07.2007	10,0	5,0	5,0
NAB BeStE TD-AV Di-Fr 03.-06. Juli EF + WE		16,0	4,0	12,0
VOB 19.-22. Sep.		54,0	6,0	48,0
PV SCH-Tag für SEP-Verantwortliche in Schulen SSA Jena-Stadtroda	Di 18.09.2007	14,0	7,0	7,0
Schulleitertagung BeStE Bad Berka Mi 19. Sep. 09-16h	Mi 19.09.2007	14,0	7,0	7,0

Abbildung 9-2: Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeStE (Nov. 2005 bis Sep. 2007)

PL-Beratung - Fr 21. Sep. 9-16h	Fr 21.09.2007	14,0	7,0	7,0
Elterntag in Stadtroda Sa 22. Sep. 2007	Sa 22.09.2007	8,0	4,0	4,0
NAB 19.-22. Sep. 2007		9,0	1,0	8,0
Worbis anrufen + Organisieren	Do 27.09.2007	2,5	0,0	2,5
Worbis Besprechung Do 18. Okt. 2007	Do 18.10.2007	7,0	0,0	7,0
NAB Worbis		4,0	1,0	3,0
VOB 31.10.-02.11.		20,0	4,0	18,0
BeSte PL+TD-Schulung Mi - Fr 31.10. - 02.11. + Bergfest	Mi 31.10.2007	48,0	24,0	24,0
NAB 31.10.-02.11.		9,0	1,0	8,0
VOB LSZ 10.11.		10,0	2,0	8,0
SSA Bad Langensalza - FORUM QE 10.11. 2007	Sa 10.11.2007	20,0	10,0	10,0
NAB LSZ 10.11.		7,0	1,0	6,0
VOB Worbis 29.11. + 01.12. 2007		11,0	3,0	8,0
PV Schule Worbis	Do 29.11.2007	14,0	7,0	7,0
Worbis EL-Tag Sa 01.12.07	Sa 01.12.2007	8,0	4,0	4,0
NAB Worbis 29.11. + 01.12. 2007		3,0	1,0	2,0
VOB Margaretenschule 11.-13. Dez.		9,0	1,0	8,0
MARGARETENSCHULE 11.-13. Dez. 2007	Mi 12.12.2007	16,0	0,0	16,0
NAB Margaretenschule 11.-13. Dez.	Do 17.01.2008	14,0	1,0	13,0
VOB LSZ SL + PVSSA 24. Jan. 2008		11,0	3,0	8,0
Langensalza-Veranstaltung für SL 10-17 + PV GS 18-22	Do 24.01.2008	16,0	8,0	8,0
NAB LSZ SL +PVSSA 24. Jan. 2008		6,0	1,0	5,0
VOB Worbis 24. Jan.		7,0	1,0	6,0
Treffen Imke + Frau Glan + TD Worbis SSA Worbis, Do 24.01.08	Fr 25.01.2008	6,0	0,0	6,0
NAB Worbis 24. Jan.		4,0	1,0	3,0
VOB PL-Interviews 25. Jan.		10,0	2,0	8,0
Interviews mit Tina + Antje 25.01.2008	Di 29.01.2008	4,0	0,0	4,0
NAB PL-Interviews 25. Jan.		4,5	1,0	3,5
Wissensbilanz BeSte Jan.-Feb. 2008		33,0	1,0	32,0
VOB PL-Interviews + PStG + Beirat		10,0	2,0	8,0
BESTE PL-Interviews + PStG + Beirat - 13.-15.02.08	Di 12.02.2008	7,0	0,0	7,0
BeSte-PL Interview	Mi 13.02.2008	2,8	0,0	2,8
BeSte-PL Interview (2)	Mi 13.02.2008	3,0	0,0	3,0
BeSte-PStG (AB-Skizze) Mi 20080213 (15-17)	Do 14.02.2008	6,0	3,0	3,0
NAB PL-Interviews + PStG		14,0	2,0	12,0
BeSte Beirat 20080214 15-17 Uhr TKM	Do 21.02.2008	6,0	3,0	3,0
VOB Dokumentenanalyse Angela LSZ		4,0	0,0	4,0
Dokumentenanalyse Angela LSZ	Fr 22.02.2008	3,0	0,0	3,0
NAB Dokumentenanalyse Angela LSZ		4,0	1,0	3,0
Entwurf + Erstellung TD-Fragebögen	Feb.-Mär. 2008	56,0	8,0	48,0
Versand + Rücklauf-Kontrolle	Apr.-Mai. 2009	6,0	0,0	6,0
Auswertung TD-Fragebögen	Apr.-Jun. 2009	138,0	18,0	120,0
Dokumentenanalyse Angela LSZ(2)	Mi 09.04.2008	11,0	0,0	11,0
VOB PStG-Präsentation PEB 16. Juli		14,0	2,0	12,0
PStG Beste: Vorstellung PEB Do 16.07. 9-13 Uhr	Do 16.07.2008	10,0	5,0	5,0
PL-Beratung - Do 16. Jul. 13-16h		8,0	4,0	4,0
NAB PStG-Präsentation PEB 16. Juli		5,0	1,0	4,0
VOB Artern 18. Aug.		18,0	3,0	15,0
SSA Artern Schulleitern, Lehrern, Eltern 20080818	Mo 18.08.2008	16,0	8,0	8,0
NAB Artern 18. Aug.		6,0	1,0	5,0
VOB Runder Tisch TKM: BeSte-Präsentation 20080915		23,0	6,0	17,0
Runder Tisch TKM: BeSte-Präsentation 20080915	Mo 15.09.2008	4,0	4,0	0,0
NAB Runder Tisch TKM: BeSte-Präsentation 20080915		4,0	2,0	2,0
Verfassung des Endberichts	Jul.-Sep. 2008	216,0	56,0	160,0
Validierung + Überarbeitung des Endberichts	Okt.-Nov. 2008	40,0	8,0	32,0
VOB PEB-Präsentation 21. Nov. 2008		20,0	4,0	16,0
PEB-Präsentation 21. Nov. 2008		16,0	8,0	8,0
NAB PEB-Präsentation 21. Nov. 2008		6,0	2,0	4,0
Publikation Folien + Bericht(e)		48,0	8,0	40,0
Summe der Arbeitsstunden		2926,8	803,5	2123,3

Abbildung 9-3: Übersicht über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des thüringischen Transferprojektes BeSte (Sep. 2007 bis Mär. 2008)

[Legende: HB = Bremen; L = Lehrkräfte; LSZ = Bad Langensalza; NAB = Nachbereitung; PAB = Projektausgangsbericht (der Wissenschaftlichen Begleitung, April 2007); PEB = Projektendbericht (Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, Oktober 2008); PL = Projektleitung; PSP = Projektstrukturplan; PStG = Projektsteuergruppe; PVSSA = Projektverantwortliche für die Schuleingangsphase am Staatlichen Schulamt; SCH = Schule = Grundschule; SEP = SEPh = Schuleingangsphase; SL = SchulleiterInnen; SSA = Staatliches Schulamt EF = Erfurt; TD = Tandem; VOB = Vorbereitung]

9.2 Fragebögen zur Tandem-Befragung im Frühjahr 2008

Die quantitative und qualitative Entwicklung der Schulen wurde im Frühjahr 2008 mit Hilfe einer schriftlichen Befragung der Tandems erhoben, die diese aufgrund ihrer Schulbesuchsprotokolle anonymisiert beantworten konnten. Einige Antworten lassen zudem Rückschlüsse auf die Arbeit der Tandems zu.

Der Tandem-Fragebogen umfasst aus technischen Gründen drei Fragebogen-Teile:

- Fragebogen 1 fragt die Zahl der Schulen in Begleitung der TD ab
- Fragebogen 2 ist eine leicht modifizierte Fassung der Checkliste Schuleingangsphase
- Fragebogen 3 enthält Zusatzfragen zum TQSE-EVAS-Instrument

Von den drei Fragebögen sind zur Orientierung die ersten beiden Seiten abgebildet. Die Fragebögen befinden sich zum Download auf der Schuleingangsphasen-Homepage der wissenschaftlichen Begleitung (Stand 2008_10):

http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/TD-Frageboegen2008_04/



Tandem-Fragebogen Teil 1 zur quantitativen Entwicklung der BeStE-Schulen im Schulumt

Vorbemerkung

Die Mehrzahl der Fragen der Wissenschaftlichen Begleitung an die Tandems betrifft die Entwicklung der BeStE-Schulen in den Schulämtern. Inhaltlich wird dafür hauptsächlich das Instrument "TQSE-EVAS" von Sabine Klose als Grundlage verwendet (siehe Fragebogen Teil 2).

Wir möchten Eure Sicht auf die Entwicklung von BeStE. Deshalb suchen die folgenden Fragen nicht die "objektive Wahrheit", sondern Eure Sicht. Wenn Euch im Einzelfall kein Urteil möglich ist, verwendet dafür die entsprechende Antwortmöglichkeit: "Diese Frage können wir beim besten Willen nicht beantworten...".

Der Tandem-Fragebogen umfasst aus technischen Gründen drei Fragebogen-Teile:

- Fragebogen 1 fragt die Zahl der Schulen in Begleitung der TD ab (der vorliegende Fragebogen-Teil)
- Fragebogen 2 ist eine leicht modifizierte Fassung des TQSE-EVAS-Bogens
- Fragebogen 3 enthält Zusatzfragen zum TQSE-EVAS-Instrument

Bitte beantwortet die Fragebogen-Teile in dieser Reihenfolge. Beginnt also mit dem vorliegenden Fragebogen Teil 1, da Ihr so nach einem ersten, rein zahlenmäßigen Überblick über die Entwicklung von BeStE in Eurem Schulumt in die unterrichtlichen Details einsteigen könnt. Was im TQSE-EVAS-bogen nicht abgefragt wird, enthält schließlich der dritte Fragebogen.

Wir haben noch weitere Fragen an Euch. Diese Fragen werden Euch in den Zwischenbilanzgesprächen mit der Projektleitung gestellt. Eine stichwortartige Übersicht über die Fragen dieses Teils sowie der Fragen für die Zwischenbilanzgespräche befindet sich im Anhang des ersten Fragebogen-Teils. Dort befindet sich auch eine Übersicht über alle Fragen der WB an die TD.

Vielen Dank für Eure Kooperation!

Ulla Care

Heinz Metzen

P.S. bei Fragen stehen wir gerne zur Verfügung:
bis 30.03.2008 Handy 0039 331 3035380 (wir rufen zurück)
ab 01.04.2008 Handy 0173 9831778 (wir rufen zurück)
oder eMail: hmetzen@uni-bremen.de

Tandem-Fragebogen Teil 1 der Wissenschaftlichen Begleitung
März 2008



Wie viele Grundschulen des SSA befinden sich in der Begleitung des Tandems?

1. Seit wann befinden sich wieviele Schulen mit SKB* in Begleitung des TD?

0-1 Jahr	1-2 Jahr	2-3 Jahre	Mehr als 3 Jahre

Kommentar:

Bei Platzmangel (im Papierformat) bitte Rückseiten benutzen

2. Gibt es auch Schulen "in Begleitung", die sich noch nicht zu einem SKB durchringen konnten? Wieviele und seit wann?

0-1 Jahr	1-2 Jahr	2-3 Jahre	Mehr als 3 Jahre

Kommentar:

Bei Platzmangel (im Papierformat) bitte Rückseiten benutzen

3. Wieviele Schulen wollen begleitet werden und bereiten sich auf den SKB vor?
Seit wann bereiten diese Schulen sich vor?

0-1 Jahr	1-2 Jahr	Mehr als 2 Jahre

Kommentar:

Bei Platzmangel (im Papierformat) bitte Rückseiten benutzen

* SKB = Schulkonferenzbeschluss

TD-Fragebogen01Schulen-Zahlen05

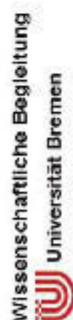
2 / 7

Carle / Metzen 20080319

URL für den gesamten Fragebogen 1 (Stand 2008_10):

http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/TD-Frageboegen2008_04/

Tandem-Fragebogen Teil 2 zur qualitativen Entwicklung der BeSTe-Schulen



BeSTe - Transferprojekt



Tandem-Fragebogen Teil 2 zur qualitativen Entwicklung der BeSTe-Schulen im Schulentamt Beurteilung mit Hilfe des TQSE-EVAS-Instruments

Vorbemerkung

Die Mehrzahl der Fragen der Wissenschaftlichen Begleitung an die Tandems betrifft die Entwicklung der BeSTe-Schulen in den Schulämtern. Inhaltlich wird dafür hauptsächlich das Instrument "TQSE-EVAS" von Sabine Klose als Grundlage verwendet.

Wir möchten Ihre Sicht auf die Entwicklung von BeSTe. Deshalb suchen die folgenden Fragen nicht die "objektive Wahrheit", sondern Ihre Sicht. Wenn Euch im Einzelfall kein Urteil möglich ist, verwendet dafür die entsprechende Antwortmöglichkeit "Diese Frage können wir beim besten Willen nicht beantworten..."

Der Tandem-Fragebogen umfasst aus technischen Gründen drei Fragebogen-Teile:

- Fragebogen 1 fragt die Zahl der Schulen in Begleitung der ID ab
- **Fragebogen 2 ist eine leicht modifizierte Fassung des TQSE-EVAS-Bogens** (der vorliegende Fragebogen-Teil)
- Fragebogen 3 enthält Zusatzfragen zum TQSE-EVAS-Instrument (der vorliegende Fragebogen-Teil)

Bitte beantwortet die Fragebogenteile in dieser Reihenfolge. Beginnt also mit dem Fragebogen Teil 1, da Ihr so nach einem ersten, rein zahlenmäßigen Überblick über die Entwicklung von BeSTe in Eurem Schulentamt in die unterrichtlichen Details einstiegen könnt. Was im vorliegenden TQSE-EVAS-Bogen (Fragebogen-Teil 2) nicht abgefragt wird, enthält schließlich der dritte Fragebogen.

Wir haben noch weitere Fragen an Euch. Diese Fragen werden Euch in den Zwischenbilanzgesprächen mit der Projektleitung gestellt. Eine stichwortartige Übersicht über die Fragen der Zwischenbilanzgespräche befindet sich im Anhang. Eine Übersicht über alle Fragen der WB an die Tandems befindet sich ebenfalls im Anhang.

Vielen Dank für Eure Kooperation!

Ulla Carle

Heinz Metzen

TD-Fragebogen02TQSE_EVAS03

1 / 8

Carle / Metzen 20080319

Tandem-Fragebogen Teil 2 zur qualitativen Entwicklung der BeStE-Schulen



© 2008 Wiley Periodicals, Inc.

Wo stehen die BESTE-Schulen? -
Beurteilung mit Hilfe des TQSE-EVAS-Instruments

Die beiden Eltern Erziehungswissenschaftler der DSTO-Schulen mit Hilfe von Leiter und qualifizierten Deutenden (Kategorie TGGT 111408). Ziel der Untersuchung war es, Anwesenheit und Abwesenheit der Eltern in der Schule zu erforschen. Die Eltern wurden in drei Gruppen unterteilt: die Gruppe der Eltern, die in der Schule anwesend sind, die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, und die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, aber in der Schule anwesend sind. Die Eltern wurden in drei Gruppen unterteilt: die Gruppe der Eltern, die in der Schule anwesend sind, die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, und die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, aber in der Schule anwesend sind. Die Eltern wurden in drei Gruppen unterteilt: die Gruppe der Eltern, die in der Schule anwesend sind, die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, und die Gruppe der Eltern, die in der Schule abwesend sind, aber in der Schule anwesend sind.

[illegible]

Die Tabelle wird von unten gelesen. In den Spalten 1 bis 5 findet man die Häufigkeit der Schüler bzw. der Unterrichts-konflikte in den eingetragenen Altersgruppen statt. Die Regelung des jugendmissbrauch-Unterrichtes ist zwar in diesen Schulen den Schulleitern nicht transparent. Aber in den Spalten 6 und 7 ist die Regelung der abgangerorientierten Unter-richts der Schulleitern angegeben. Die Spalte 8 ist für den vor in den Spalten 6, 7 und 8 in denen die Regelung über die Zeit, unter anderem angegeben werden soll. Eine nicht vorhandene oder eine fehlende Lerngruppe ist

Vacuum-Ausfüllen des TBSG-Einheits für 20 Sekunden, wobei alle auch die folgenden Tage 2 Tage lang

URL für den gesamten Fragebogen 2 (Stand 2008 10):

http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/TD-Frageboegen2008_04/



Tandem-Fragebogen Teil 3 zur qualitativen Entwicklung der BeSTe-Schulen im Schulamt

Beurteilung mit zusätzlichen, das TQSE-EVAS-Instrument ergänzenden Fragen

Vorbemerkung

Die Mehrzahl der Fragen der Wissenschaftlichen Begleitung an die Tandems betrifft die Entwicklung der BeSTe-Schulen in den Schulämtern. Inhaltlich wird dafür hauptsächlich das Instrument "TQSE-EVAS" von Sabine Klose als Grundlage verwendet.

Wir möchten Eure Sicht auf die Entwicklung von BeSTe. Deshalb suchen die folgenden Fragen nicht die "objektive Wahrheit", sondern Eure Sicht. Wenn Euch im Einzelfall kein Urteil möglich ist, verwendet dafür die entsprechende Antwortmöglichkeit: "Diese Frage können wir beim besten Willen nicht beantworten...".

Der Tandem-Fragebogen umfasst aus technischen Gründen drei Fragebogen-Teile:

- Fragebogen 1 fragt die Zahl der Schulen in Begleitung der TD ab
- Fragebogen 2 ist eine leicht modifizierte Fassung des TQSE-EVAS-Bogens
- Fragebogen 3 enthält Zusatzfragen zum TQSE-EVAS-Instrument
(der vorliegende Fragebogen-Teil)

Bitte beantwortet die Fragebogen-Teile in dieser Reihenfolge. Beginnt also mit dem Fragebogen Teil 1, da Ihr so nach einem ersten, rein zahlenmäßigen Überblick über die Entwicklung von BeSTe in Eurem Schulamt in die unterrichtlichen Details einsteigen könnt. Was im TQSE-EVAS-bogen nicht abgefragt wird, enthält schließlich der vorliegende dritte Fragebogen-Teil.

Wir haben noch weitere Fragen an Euch. Diese Fragen werden Euch in den Zwischenbilanzgesprächen mit der Projektleitung gestellt. Eine stichwortartige Übersicht über die Fragen der Zwischenbilanzgespräche befindet sich im Anhang. Eine Übersicht über alle Fragen der WB an die Tandems befindet sich ebenfalls im Anhang.

Vielen Dank für Eure Kooperation!

Ulla Care

Heinz Metzen

Tandem-Fragebogen Teil 3 der Wissenschaftlichen Begleitung
März 2008



Inhaltsübersicht über die Einzelfragen des Tandem-Fragebogens

1	Wo stehen die BeSTe-Schulen im Schulamt? - Ergänzende Fragen.....	3
1.1	Entwicklungsstand der BeSTe-Schulen.....	3
1.2	Wie stark sind die Eltern (EL) an der SEPh beteiligt?	5
1.3	Wie stark ist die "Gemeinde" an der SEPh beteiligt?	5
1.4	Gibt es Referenzschulen außerhalb des BeSTe-Projektes?	9
1.5	Wissensbasis für die Beurteilung der Schulen	9
2	Stand der integrationspädagogischen Kompetenz in BeSTe	10
2.1	Im Tandem.....	10
2.2	In den BeSTe-Grundschulen des SSA	12
2.3	Im gesamten SSA.....	13
3	Wie läuft die Gewinnung der Schulen für BeSTe und die pädagogische Entwicklung der integrativen SEPh im SSA?	14
3.1	Zur zahlenmäßigen Entwicklung der BeSTe-Schulen im SSA?	14
3.2	Wie zufrieden ist man mit der pädagogischen Entwicklung der BeSTe-Schulen im SSA?.....	15
3.3	Womit gelingt Schulen der Einstieg in die SEPh am besten?	16
3.4	Mit welcher Dauer sollte bei der Einführung der SEPh an einer Grundschule gerechnet werden?	17
4	Wie verläuft die Einarbeitung der neuen TD?	19
4.1	Generelle Zufriedenheit	19
4.2	Zufriedenheit mit den Qualifikations- Voraussetzungen	20
4.3	Wie läuft die Einarbeitung der neuen TD durch Learning by doing? ...	21
4.4	Wie beurteilt Ihr die Weiterbildung der neuen TD?	23
4.5	Wie beurteilt Ihr die Einarbeitung und Qualifizierung der neuen TD durch die Mitarbeit in den AG?	24
4.6	Sonstiges bzw. Wünsche zur Einarbeitung der neuen TD	25

Tandem-Fragebogen Teil 3 der Wissenschaftlichen Begleitung
März 2008



1 Wo stehen die BeSTe-Schulen im Schulamt? - Ergänzende Fragen

Bei den folgenden Fragen wird Eure Einschätzung abgefragt, nicht irgendein "objektives" Wissen. Zur Vereinfachung und Anonymisierung gebt Ihr jeder BeSTe-Schule eine Ziffer (1 bis X). In den Antwortfeldern unterhalb der Schulziffern (01-10) tragt Ihr Eure Einschätzungen ein.

1.1 Entwicklungsstand der BeSTe-Schulen

1. Wieviele der Stammgruppen an der jeweiligen Schule (Ziffer angeben) sind so gut wie die ausgewählte und beurteilte "beste" Stammgruppe? - Die grau hinterlegten Kästchen füllen wir aus.

Schulziffer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Zahl der Stammgruppen											100 %
So viele sind so gut wie die "beste"											%

Kommentar:

Bei Platzmangel (im Papierformat) bitte Rückseiten benutzen

2. Wieviele der KollegInnen in den Jahrgangsstufen 1 u. 2 stehen hinter der SEPh?

Diese Frage können wir beim besten Willen nicht beantworten

Schulziffer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
So viele stehen voll hinter der SEPh											%
So viele haben begonnen, sich für die SEPh zu interessieren											%
So viele lehnen die SEPh ab											%
Zahl der KollegInnen in 1 und 2											100 %

Kommentar:

Bei Platzmangel (im Papierformat) bitte Rückseiten benutzen

URL für den gesamten Fragebogen 3 (Stand 2008_10):

http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/TD-Frageboegen2008_04/

9.3 Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase¹³⁹

Die folgenden 10 Ziele der Schuleingangsphase sind alle nach der folgenden problemorientierten Logik gegliedert: Zuerst wird die Problem- oder Aufgabenstellung erläutert, für die die folgende Zielstellung der Schuleingangsphase als Lösung gesehen wird; diese Lösung wird in der anschließenden Erläuterung beschrieben und begründet.

1. Kinder kommen schnell und gut in der Schule an

Problemstellung 1: Schulanfang ist für alle Kinder und für ihre Familien eine äußerst wichtige und emotional stark aufgeladene Lebensphase. Sie bietet daher große Chancen für jedes Kind, kann aber auch Risiken mit sich bringen für die künftige schulische Entwicklung der Kinder.

Zielstellung 1: Das besondere Ziel der Schuleingangsphase ist es, den Schulstart für alle Kinder optimal zu gestalten und die Risiken zu vermindern, die jeder Übergang in sich birgt. Am Schulanfang brauchen die Kinder zugleich mehr Sicherheit und viele Möglichkeiten Neues zu lernen. Kinder in der Schuleingangsphase lernen schnell von anderen Kindern, wie Schule funktioniert.

Erläuterung 1: Im optimalen Fall kommen Kinder in eine klassenstufenübergreifende Klasse, in der etwa die Hälfte der Kinder schon ein Jahr Erfahrungen mitbringen wie es in der Grundschule zugeht. Die Älteren bewegen sich selbstsicher im Schulhaus, kennen alle Abläufe, sind daher ein gutes Vorbild und gerne auch Helfer für die Neuen. Die neuen Kinder fühlen sich in die Schule hinein begleitet und daher sehr schnell zu Hause. Sicherheit entsteht z.B. dadurch, dass man gut informiert ist und sich nach jemandem richten kann, der sich schon in der Schule auskennt, die Regeln und Arbeitsanweisungen anzuwenden weiß.

2. Anknüpfen an die Vorerfahrungen der Kinder

Problemstellung 2: Kinder beginnen die Schule nicht als unbeschriebenes Blatt. Vielmehr haben sie im Kindergarten und im häuslichen Umfeld bereits viel gelernt. Sie kennen das Zusammenleben mit Kindern unterschiedlichen Alters. Aus dem Kindergarten wissen sie bereits, wie ein Kreisgespräch abläuft, wie man mit vorbereitetem Material arbeitet und dass es bestimmte Tagesabläufe gibt. Sie kennen Rituale und Signale, Regeln und Arbeitsformen. Von der Schule erwarten sie zusätzlich neue Formen, z.B. die Hofpause, das eigene Arbeitsmaterial und einen festen Arbeitsplatz neben einem festen Partner.

Zielstellung 2: Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es aufzugreifen, was das Kind schon kann und mit herausfordernden Aufgaben daran anzuknüpfen.

Erläuterung 2: Erfolgserlebnisse sind die beste Basis für Schulerfolg. Lernen in der Schuleingangsphase fängt deshalb nicht von vorne an, sondern setzt fort, was der Kindergarten und die Familie vorbereitet haben, damit jedes Kind für die zusätzlichen neuen Herausforderungen sein vorhandenes Fundament nutzen kann. Das gilt für die Lern- und Arbeitsformen und für die Lerninhalte.

3. Flexible Lernzeiten ermöglichen

Problemstellung 3: Nicht alle Kinder lernen gleich schnell und vor allem nicht in jedem Fach oder Lernbereich. Darauf muss nicht nur der Unterricht eingestellt sein. Auch organisatori-

¹³⁹ Diese Ziele wurden für das Thüringer Kultusministerium formuliert, um die Schuleingangsphase auf dem Thüringer Schulportal entsprechend beschreiben zu können; sie beruhen auf früheren Zielbeschreibungen, die auf der BeSTe-Homepage und auf der Homepage der Wissenschaftlichen Begleitung zu finden waren

sche Maßnahmen können helfen dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wenn sie zum Unterrichtsangebot passen.

Zielstellung 3: Ein Ziel der Schuleingangsphase ist es, jedem Kind flexible Lernzeiten zu ermöglichen, damit es in seiner eigenen Geschwindigkeit lernen kann, ohne von Zurückstellung oder Wiederholen bedroht zu sein.

Erläuterung 3: Das Kind erhält im Unterricht so viel Lernzeit, wie es für ein vertieftes Verständnis benötigt. Die klassenstufenübergreifende Schuleingangsphase kann dann von jedem Kind in ein bis drei Jahren durchlaufen werden. Es kann in seiner Stammgruppe ein, zwei oder drei Jahre verbringen.

4. Alle Kinder werden in die Grundschule aufgenommen

Problemstellung 4: Zurückstellungen und Sonderwege am emotional so bedeutsamen Schul-anfang bringen immer auch Kränkungen und Etikettierungen mit sich. Aus diesem Grunde sollten die Unterschiede der Kinder nicht dazu führen, sie in verschiedene Schulen oder Klassen zu verteilen.

Zielstellung 4: Ziel der Schuleingangsphase ist es eine Atmosphäre und eine Lernumgebung zu schaffen, die gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ermöglicht. Es sollen alle Kinder in die Grundschule eingeschult werden.

Erläuterung 4: Die Kinder erhalten in der Schuleingangsphase ein auf ihren Entwicklungsstand, ihre Kenntnisse und ihre Erfahrungen abgestimmtes Angebot. Dafür stehen speziell geschulte Fachleute zur Verfügung. Der gemeinsame Unterricht wird im Team der Schuleingangsphase vorbereitet, dem die Grundschullehrerin, die Förderschullehrerin und die meist auch eine Erzieherin angehören.

5. Verbindung von Individualisierung und gemeinschaftlichem Lernen

Problemstellung 5: Individualisierter Unterricht, in dem jedes Kind bekommt, was es braucht, ist etwas anderes als Stillarbeit. Erst in der Gemeinschaft und an Aufgaben, die für das Kind Ernstcharakter besitzen, entwickelt sich eine inhaltliche Diskussion unter den Kindern und mit den Pädagoginnen und Pädagogen.

Zielstellung 5: Ziel der Schuleingangsphase ist die Verbindung von Individualisierung und Integration der Lerngemeinschaft.

Erläuterung 5: Nicht jeder neue Inhalt wird für alle Kinder gleichzeitig eingeführt. Vielmehr geschieht das dann, wenn ein Kind sich die Basis für das Neue erarbeitet hat. Deshalb kann die Lehrperson mit einer kleinen Gruppe Neues einführen, während die anderen Kinder ihre Arbeiten selbstständig erledigen. Zum Üben erhalten die Kinder differenzierte interessante Aufgaben. Sie arbeiten aber auch gemeinsam an einem Projekt oder an einem Vorhaben, in das jedes Kind sein Können einbringen kann. Dadurch wird der Zusammenhalt gestärkt.

6. Vielfalt der Kinder wird zur pädagogischen Ressource

Problemstellung 6: Klassenstufenübergreifender Unterricht ist für die Kinder in der Schuleingangsphase nichts Neues. Sie kennen klassenstufenübergreifende Gruppen aus dem Kindergarten. Auch in der Familie, im Verein und in informellen Gruppen spielen und lernen Kinder mit Kindern unterschiedlichen Alters. Demgegenüber ist Schule traditionell nach Jahrgängen organisiert. Deshalb bedeutet klassenstufenübergreifender Unterricht für die Lehrerinnen und Lehrer, dass sie ihre bisherige Arbeitsweise ändern müssen.

Zielstellung 6: Ziel der Schuleingangsphase ist es im klassenstufenübergreifenden Unterricht die Vielfalt der Kinder auch didaktisch zu nutzen, damit Kinder von Kindern lernen können.

Erläuterung 6: Im Alltag lernen Kinder auf verschiedene Weise voneinander. Die einfachste Art ist das Nachahmen. Sie schauen dem Vorbild genau zu und probieren es anschließend selbst. Eine andere Variante ist die gemeinsame Diskussion über einen strittigen Sachverhalt, z.B. über die Frage, ob ein Schatten laufen kann. Durch die Konfrontation mit anderen Denkweisen relativieren die Kinder ihr eigenes Bild von der Sache. Kinder, die schon lesen können, werden Sachbücher hinzuziehen, um ihre Sichtweise zu überprüfen und sie dann den anderen mitzuteilen. Sie erklären, was sie im Buch entdeckt haben und üben dabei nicht nur Lesen, sondern lernen auch ihre Position zu untermauern. Dabei müssen sie den Sachtext sehr genau verstanden haben. Schließlich können die unterschiedlichen Stärken der Kinder in Projekten und Vorhaben kooperativ zum Einsatz gelangen. Wenn Kinder sich gegenseitig etwas erklären, erwerben sie auch Wissen darüber, wie jemand lernt, bzw. wie man (sich) einen Sachverhalt aufklären kann. Sie erwerben didaktische Kenntnisse, lernen das Lernen von und mit anderen

7. Förderung des absichtsvollen, selbstgesteuerten Lernens

Problemstellung 7: Das Leben erfordert heute, dass man sich selbst weiterbilden kann. Der hohe Erneuerungsgrad in der Wirtschaft ist nur dann zu halten, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich selbstgesteuert neue Kenntnisse aneignen können. Kinder im Kindergartenalter spielen bereits nach eigener Regie und erkunden die Welt entlang eigener Fragen. Sie haben damit alle Voraussetzungen um selbstgesteuert zu lernen. Die schulische Herausforderung an die Kinder besteht darin, selbst systematischer, absichtsvoller und zielgerichteter zu lernen um anschließend etwas Bestimmtes zu können.

Zielstellung 7: Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch ein geeignetes Arrangement Kinder zunehmend an absichtsvolles selbstgesteuertes Lernen in schulischen Inhalten heranzuführen.

Erläuterung 7: Dazu sind eine gute Ordnung und offene Lernformen erforderlich. Gute Ordnung entsteht durch ein System aus Regeln, Zeit- und Kooperationsstrukturen, aus eingeübten Unterrichtsformen, aus einer sortierten Vielfalt an Aufgabenformaten und Lernmitteln. Zur guten Ordnung gehört auch die Überprüfung des Gelernten. Kinder in einer klassenstufenübergreifende Schuleingangsphase finden eine gute Ordnung vor und lernen sie mit Kindern kennen, die sie bereits beherrschen. Gute Ordnung ermöglicht erst den Freiraum, den Kinder für selbstgesteuertes Lernen benötigen.

8. Zeit schaffen für individuelle Betreuung von Kindern

Problemstellung 8: Im traditionellen Unterricht hat die Lehrperson täglich nur wenigen Minuten Zeit, sich jedem einzelnen Kind zuzuwenden. Meistens wendet sie sich an die ganze Klasse. In der Schuleingangsphase sind Kinder im Lernen noch sehr auf die Beziehung zu anderen, auch zur Lehrkraft angewiesen. Kinder, die die für sie notwendige Zuwendung nicht erhalten, haben es am Schulanfang besonders schwer.

Zielstellung 8: Ziel der Schuleingangsphase ist es, dass die Lehrerin oder der Lehrer sich dem einzelnen Kind intensiv zuwendet, so wie das Kind es braucht.

Erläuterung 8: Das Gesamtarrangement der Schuleingangsphase trägt dazu bei, dass die Lehrperson ausreichend Spielraum bekommt, um mit jedem Kind intensiv zu arbeiten, obwohl die Klassengröße nicht sinkt. Insgesamt bedeutet das mehr Zeit für das einzelne Kind. Das gelingt am Schulanfang früher, wenn die älteren Kinder der Stammgruppe die Neuen in die gute Ordnung hineinholen. Es gelingt im Unterricht, weil durch diese Ordnung frühzeitig offen gear-

beitet werden kann, nämlich so, dass die anderen Kinder selbstgesteuert lernen, während sich die Lehrerin einem Kind oder einer Kindergruppe intensiv widmet. Die anderen wissen genau, dass sie auch bald dazu Gelegenheit bekommen.

9. Allen Kindern gute Leistungen und Erfolg ermöglichen

Problemstellung 9: Die Angst vor Versagen ist auch heute noch ein Problem am Schulanfang. Kinder wissen schon früh, dass ein guter Schulabschluss die Voraussetzung für ein erfolgreiches Leben ist. Bereits am Schulanfang haben Kinder daher Angst vor schlechten Bewertungen. Gleichzeitig können sie ihre eigenen Leistungen noch nicht adäquat einschätzen und bringen eine hohe Erfolgszuversicht mit.

Zielstellung 9: Ziel der Schuleingangsphase ist die Etablierung einer Leistungskultur, die allen Kindern gute Leistungen und Erfolg ermöglicht.

Erläuterung 9: Kinder haben multiple Intelligenzen. Sie beziehen sich nicht nur auf die Schulfächer. Kompetenzen entwickeln Kinder, indem sie ihre Ressourcen einsetzen, um Leistungen zu erbringen. Diese Ressourcen entstehen nicht nur in Schulfächern. In der Grundschule gilt deshalb ein pädagogischer Leistungsbegriff, der alle Leistungen anerkennt. Daraus folgt die Notwendigkeit einer reichhaltigen Leistungsdokumentation in der Schuleingangsphase. Sie ist von besonderer Bedeutung, denn sie ist die Grundlage für die individuelle Förderung der Kinder. In der Unterrichtsplanung erarbeiten die Lehrerinnen und Lehrer im Team differenzierte Lernangebote, die das einzelne Kind herausfordern aber nicht überfordern.

10. Kindern und Eltern reichhaltigen Überblick über Leistungsentwicklung bieten

Problemstellung 10: Ein neues Unterrichtssystem ist für die Eltern zunächst fremd. Es besteht die Gefahr, dass sie sich nicht ausreichend informiert fühlen. Da auch die Sicherheit hinsichtlich des Schulanfangs ihres Kindes benötigen, entsteht ein erhöhter Informationsbedarf.

Zielstellung 10: Ziel der Schuleingangsphase ist es, durch die gute Ordnung und das System der Leistungsdokumentation den Eltern einen reichhaltigen Überblick zu geben, wie ihr Kind lernt und wie sich seine Leistung entwickelt.

Erläuterung 10: Zur guten Ordnung der Schuleingangsphase gehört auch ein offener Anfang. Eltern bringen ihre Kinder in die Schule und haben Gelegenheit miteinander oder mit der Lehrperson zu sprechen. Sie gewinnen einen Einblick in das Klassenzimmer und lernen die Art und Weise kennen, wie ihr Kind lernt. Das geschieht auch an Elternabenden und Elternsprechtagen sowie durch andere kreative Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Durch spezielle Elterngespräche sind sie auch ohne Noten über die Entwicklung ihres Kindes bestens informiert.

Literatur

(im Bericht zitierte und darüber hinaus empfohlene Literatur zur Schuleingangsphase)

- Ahlgrimm, Helga (2004): Die Schuleingangsphase kindgerecht gestalten - ein Beitrag zur Schulentwicklung an Thüringer Schulen mit dem Bildungsgang Grundschule. In: ThILLM - Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse Nr. 43. Bad Berka: ThILLM, 7-10
- Altrichter, Herbert; Wiesinger, Sophie 2005_09: Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9 (2005) 4, 28 – 36.
Download (Stand 2008_10): <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf>
- Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in der Bundesrepublik Deutschland (BER) (2006_03): Flexible Schuleingangsstufe als Beginn gemeinsamen Lernens und die individuelle Begleitung und Förderung der Kinder in Integrationsklassen. Resolution der Tagung der Ausschüsse für Sonder-, Grund- und Gesamtschulen von 17. bis 19. März 2006 in Eisenach. Oranienburg: Bundeselternrat. Download (Stand 2008_10): http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/positionen/resolutionen2006/Eisenach2006-03.pdf
- Artes, Sabine (2001): Ganzheitlich - kreative Schuleingangsphase. Entwurf für einen Schulversuch an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Unkorrigiertes Exemplar. Wien.
- Ausubel, D. P. (1968): Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winson
- Averdiek, Karin (2003): Flex-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Ludwigsfelde: LISUM.
- Bender, Iris (2002): Die Schuleingangsphase in Österreich. Veränderungen durch die Gesetzesnovelle von 1998.
- Benkmann, Rainer: Helfen im gemeinsamen Unterricht. förderliche Prozesse in der Veränderten Schuleingangsphase.
- Berger, Astrid (2001): Individualisieren und Differenzieren im Sprachunterricht der Schuleingangsphase.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008_08): Integration durch Bildung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland. Durchgeführt durch das Institut tns Emnid. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Folienvortrag zum Buch (Stand 2008_10): http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf
- Berthold, Barbara (2008_11): Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase. Grundlagen, Ziele, Anregungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Berthold, Barbara (2008_02): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe
Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts
Stand: Februar 2008. München: DJI
- Berthold, Barbara (2005): Zum Stand der Einrichtung der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: Universität. [Verfügbar unter: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de>]
- Berthold, Barbara (2000): Unterstützungsangebote des Thüringer Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. In: ThILLM - Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ent-

- wicklungsstand und Perspektiven eines Schulversuchs. Reihe Impulse Nr. 35. Bad Berka: ThILLM, 88-94
- Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (Hrsg.) (2006): Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Internetdownload (2007_05): (2007_05): http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_531_UmsetzungneuesVSG/k_552_Unterstt_zungsmateria/k_576_Qualittinmultikultur/2984_0_vsa_quims_print.pdf
- Blombach, Joachim/Fricke, Christine (2004): Mitarbeitergespräche. Zwischen Wertschätzung und Frühwarnsystem. In: Pädagogik 56. Jg., Heft 7 – 8, S. 58-62
- Blossing, Ulf / Ekholm, Mats (2004): Kooperative Arbeitskultur in Schweden. Wie kann Schulleitung den Dialog dirigieren? In: Pädagogik 56. Jg., Heft 7 – 8, S. 48-52
- Brandenburgischer Bildungsserver (2007): Ergebnisse der Evaluation der FLEX in den Jahren 2004 bis 2006 und die Folgen für die Bildung im Land Brandenburg. 11. und 12. Oktober 2007 in Potsdam. URL (Stand 2008_10): <http://www.bildung-brandenburg.de/5026.html>
- Briddigkeit, Bettina (2006): Deutsch als Zweitsprache - systematisch fördern. Materialien für Kindergarten, Vorschule und Schuleingangsphase. 3. Aufl. Horneburg: Persen (Bergedorfer Unterrichts-ideen).
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta (1. Auflage: USA 1979)
- Brugger-Paggi, Edith (2008): Die Zusatzausbildung zur Befähigung für den Integrationsunterricht in Kindergarten und Grundschule an der Freien Universität Bozen. In: Carle, Ursula; Daiber, Barbara (Hrsg.): Das Kind im Blick. Hohengehren: Schneider Verlag, 155-167
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich / Thüringer Kultusministerium (Hrsg) (2006): Es geht auch anders... Video zur Schuleingangsphase in Österreich und Thüringen. Wien / Erfurt: BMBWK / TKM. Download (Stand 2007_10): <http://www.thueringen.de/imperia/md/video/tkm/schuleingangsphasedivx.avi>
- Carle, Ursula (2006): BeStE - Die Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln. In: Pantel, Gerhard (Hrsg.): Neue Praxis der Schulleitung in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen., Ausgabe 5 Nov. 2006, G 12.25, S. 1-22
- Carle, Ursula (2005a): Aufgaben der Schulleitung bei der Einrichtung der flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase in der Grundschule. In: Schulleitung und Schulaufsicht Niedersachsen, Nr. 22, August 2005 (12.13), 1-27
- Carle, Ursula (2005b): Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Bräu, Karin / Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit-Verlag, 55-70
- Carle, Ursula (2004c): Was es aus dem Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" in Thüringen zu lernen gilt. Folienvortrag vom 15. Mai 2004 in Erfurt. Internetdownload (2007_05): http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/erfurt_vortrag.pdf
- Carle, Ursula (2004a): Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Liselotte / Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-74
- Carle, Ursula (2003): Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern - empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungsstandards? In: Laudenbach, Bernd u.a.: Expertentagung Lehrerbildung. Bremen: Landesinstitut für Schule, S. 27-55
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung zur Entwicklung einer Schule für das 21. Jahrhundert. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Carle, Ursula (1998): Lehren lernen. In: Bronder, Dietmar, J. / Ipfling, Heinz-J. / Rekus, Jürgen / Zenke, Karl. G. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang, Band 1: Grundlegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-235
- Carle, Ursula (1995b): "Mein Lehrplan sind die Kinder" - Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Carle, Ursula (1995a): Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In: dies. (Hg.): Gesunde Schule. Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration. Beiträge zur Tagung 'Gesunde Schule' Februar 1995, Universität Osnabrück. Reihe des Fachbereichs 3, Bd. 14. Osnabrück: Verlag der Universität, 79-96
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2008, 2. Aufl.): Schuleingangsphase entwickeln, Leistung fördern. wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1. Aufl. 2004)
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2007): Entwicklungslinien pädagogischer Reformen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erscheint in: Standop, Jutta/Jürgens, Eiko (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. 4 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2006): Definition grundschulpädagogischer Kompetenzniveaus im Thüringer Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase". In: Hilligus, Annegret Helen / Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. LIT: Münster
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2004a). "Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe." Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" - Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse Heft 43. Bad Berka: ThILLM, 16 – 60. Download (2006_10): http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/thue_ergebnisse.pdf
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2004b): Schuleingangsphase entwickeln - Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrierte Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2007_05): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>
- Carle, Ursula; Berthold, Barbara (2003): Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen. Abschlussauswertung. Bremen: Universität Bremen. Internetdownload (2007_05): <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/abschlussbericht.PDF>
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2008_09): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, 97-137
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2007_05): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. Artikelfassung auf der Basis des Gutachtens. Bremen: Universität Bremen. Download (2008_10): http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX2007Carle_Videostudie.pdf
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (Hrsg.) (2005): Familie als wichtigste Bildungsinstitution?! Neue Modelle der Familienförderung und Elternbildung. Auf der Suche nach Zukunftsweisenden Leitbildern, innovativen Strukturen und nachhaltigen Praxen. Ringvorlesung an der Universität Bremen im Wintersemester 2004-2005. Bremen: Universität Bremen. Homepage: <http://www.familienbildung.uni-bremen.de/>; direkter Zugang zu den Videomitschnitten: <http://mlecture.uni-bremen.de/> - dort: Veranstaltungsübersicht WS2004 / 2005: Familie als wichtigste Bildungsinstitution?!

- Carle, Ursula; Metzen, Heinz; Berthold, Barbara; Wenzel, Diana (2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtages Nordrhein-Westfalen. (169 Seiten)
[http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/14_EK2/Gutachten/ExpertiseCarle2008.pdf –20080408]
- Carle, Ursula; Unckel, Anne (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule (Reihe Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Carle, Ursula; unter Mitwirkung von Ahlgrimm, Helga u.a. (2004): TQSE - Thüringer Qualitätsinstrumente für die Schuleingangsphase. Checkliste für das Unterstützungssystem. Bremen: Universität - Homepage (20061020): <http://www.tqse.uni-bremen.de/>
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD (Hrsg.) (2007_06): Evidence in Education. LINKING RESEARCH AND POLICY. Summary Report of the final Workshop for Evidence-based Policy Research in Education. Unter Mitarbeit von with the assistance of Cindy Luggery-Babic and Delphine Grandrieux Tracey Burns and Tom Schuller. Paris: OECD Publishing.
- Checkliste Schuleingangsphase: siehe Thüringer Kultusministerium 2008: Checkliste Schuleingangsphase.
- Christiani, Reinhold; Metzger, Klaus (Hrsg.) (2003): Schuleingangsphase neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen - Differenziertes Fördern und Förderpläne - Jahrgangsübergreifendes Unterrichten. Buch. 2. Aufl.: Scriptor, 2004.
- Cloos, Peter; Thole, Werner. (Hrsg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Cufau, Jeffrey (2004): The Art of Facilitative Leadership: Maximizing Others' Contributions. The Systems Thinker Newsletter V15N10. Download (2007_05):
<http://www.pegasus.com/levpoints/facilitativeleader.html>
- Darling-Hammond, Linda (2006_04): Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs. 1st ed. Unter Mitarbeit von Letitia Fickel, Julia Koppich, Maritza Macdonald et al. San Francisco CA: Jossey-Bass
- Dehn, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim
- Deisenberger, Petra (2005): Schuleingangsphase. die pädagogische Begleitung der Entwicklung zum Schulkind am exemplarischen Beispiel des ersten Schultages. Wien.
- Deutscher Bildungsserver (2008_10): Dossier zum Thema "Informationskompetenz in Schulen". URL (Stand 2008_10): <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=6055>
- Dobiéy, Dirk / Köplin, Thomas / Mach, Wolfram (2004): Programm-Management. Projekte übergreifend koordinieren und in die Unternehmensstrategie einbinden. Weinheim: Wiley
- Drobar, Rudolf (2000): Das integrative Modell der Schuleingangsphase im Spiegel der aktuellen pädagogischen Diskussion.
- Ecker, Silvia (2003): Neugestaltung der Schuleingangsphase - ein Beispiel für systematische Schulentwicklung. eine empirische Untersuchung, Teil B.
- Ehrhart, Bettina (2003): Schulanfang neu gestaltet. Ansätze zur Reform der Schuleingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der baden-württembergischen Modelle und einem Praxisbeispielmodell A2.
- Eigenverantwortliche Schule (EVAS) – siehe Thüringer Kultusministerium (TKM): Eigenverantwortliche Schule...
- Einsiedler, Wolfgang (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 225-240

- Ellinger, Stephan; Koch, Katja (2007): Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 58, H. 3, S. 82–90.
- Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (EULE) - Homepage (Stand 2008_10): <http://www.eule-thueringen.de/>
- Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (EULE) (2008_09): Poster für die internationale Tagung 'Lehrerinnen und Lehrer lernen vom 15. bis 17. September 2008 in Klagenfurt (Stand 2008_10): http://www.eule-thueringen.de/konzept/programmstruktur/Poster_EULE_Klagenfurt.pdf
- EULE – siehe "Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (EULE)"
- Fabian, Hilary; Dunlop, Aline-Wendy (2002): Transition in the early years – debating continuity and progression for children in early education. London/New York: Routledge Palmer
- Fajtak, Ulrike; Prcha, Ingrid: Lesediagnostik in der Schuleingangsphase. Versteckte Prüfungssituation oder Voraussetzung für individuelle Förderung. In: Erziehung & Unterricht, Bd. 2006.
- Feitl, Reinhilde (2007): Individuelles Lesen- und Schreibenlernen in der Schuleingangsphase für Migrantenkinder.
- Field, Simon; Kuczera, Malgorzata; Pont, Beatriz (Hrsg.) (2007): No More Failures. Ten Steps to Equity in Education (OECD Education and training policy). Paris: OECD
- Fischer, Walter B. (2001): Kommunikation und Marketing für Kulturprojekte. Bern: Haupt
- FLEX-Handbuch (2003) – siehe: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003): FLEX-Handbuch...
- FLEX-Handbuch 1 (2003): Standards und Kriterien der pädagogischen Arbeit an Schulen mit flexibler Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 2A (2003): Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 2B (2003): Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 3 (2003): Schneller lernende Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für eine kürzere Verweildauer in der flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 4 (2003): Frühzeitig aufgenommene Kinder - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für eine vorzeitige Aufnahme in die flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 5 (2003): Kinder mit längerer Verweildauer - Entscheidungshilfen und Verfahrensleitfaden für ein drittes Verweiljahr in der flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 6A (2003): Kinder mit Förderbedarf im Lernen, im Verhalten und in der Sprache - Verfahrensleitfaden zur förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der flexiblen Schuleingangsphase
- FLEX-Handbuch 6B (2003): Förderdiagnostische Lernbeobachtung
- FLEX-Handbuch 7 (2003): Der Übergang von der flexiblen Schuleingangsphase in die Jahrgangsstufe 3
- FLEX-Handbuch 8 (2003): Die Zusammenarbeit mit der KITA
- Floer, Jürgen (2004_03): Mathematikunterricht in der Schuleingangsphase. Vielfalt als Chance oder nur neue Probleme? In: Praxis Grundschule, Schwerpunkt: Mathematische Bildung im Wandel, 36 (2004) 3, 9-14
- Focke, Irene (2002): Die Entwicklung des mathematischen Denkens beim Kind in der Schuleingangsphase unter Berücksichtigung von Rechenproblemen und deren Therapie.
- Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 14. Internetdownload (2007_05): <http://bildungplus.forumbildung.de/files/mb14.pdf>
- Friedrichs, Jürgen; Lüdtke, Hartmut (1982): Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. 3. Auflage. (Beltz-Monographien Soziologie, 11). Weinheim: Beltz (1. Aufl. 1971)

- Geisler, Gabriele (2001): Vorschulische Institutionen und deren Bedeutung für die Schuleingangsphase. Diplomarbeit für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol aus Vorschulstufe und Pädagogische Soziologie, [Diplomarbeit]. Innsbruck: Universität Innsbruck (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Gerl, Dagmar (1986): Die Schuleingangsphase. Eine empirische Studie zur Gegenüberstellung der Wiener Modelle des Schuleingangsbereiches Flexible Schuleingangsphase und Vorschulklasse. Betreut von Gemeinsam mit Gerl Dagmar. Wien. Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft.
- Giddens, Anthony (1997a): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt / Main: Campus (3. Aufl., zuerst 1995; engl. Orig. 1984: The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration)
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Aufl. Bern: Huber, (englisch: 1967 The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research; deutsch: 1998)
- Goebel, Jens (2007_11): Weiterentwicklung der Förderzentren zu Kompetenz- und Beratungszentren. Rede auf der Förderschulleitertagung im Heinrich-Mann-Gymnasium in Erfurt am 13.11.2007. Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/aktuell/reden/29744/uindex.html>
- Grabe, Astrid (2005): Die spannende Welt der Tiere. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Grabe, Astrid; Mucha, Andrea (2005): Aus dem Reich der Forscher und Tüftler. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Grabenhorst, Karin (2007): Individuelle Übergangsprozesse aus Sicht der Kinder. In: Carle, Ursula/ Grabeleu-Szczes, Dana/ Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. Berlin: Cornelsen, s. 104-120
- Granzer, Dietlinde (2005): Zwischen Reformstau und Reformeifer. Schuleingangsphase: Konzeptionen und Schwerpunkte der Bundesländer. In: Grundschule, 37 (2005) 9, 10–13
- Gräsel, Cornelia; Jäger, Michael; Willke, Helmut (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des Internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Unter Mitarbeit von Denk, Melanie und Stöber, Anna. In: Nickolaus, Reinhold / Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovationen und Transfer - Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 447-566¹⁴⁰
- Grashaußer, Gerd (2005): Mit Liedern Sprache fördern. Spielideen und Arbeitsblätter für Kindergarten und Schuleingangsphase. 1. Aufl. Horneburg Niederelbe: Persen (Bergedorfer Unterrichtsideen).
- Grassmann, Marianne (2005): Mathematik in der Schuleingangsphase. Mathematik am Schulanfang. In: Grundschule, Jg. 37, H. 10, S. 6ff.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz
- Grotenhaus, Birgitt; Reiners, Christoph (2004): Die neue Schuleingangsphase Erfolgreich starten! Praxishilfen - Bausteine - Kopiervorlagen. 2. Aufl. Donauwörth: Auer, 2005.
- Györgyfalvay, Birgit (2001): Wie bewähren sich frühgeborene Kinder im Vergleich zu termingeborenen Kindern in der Schuleingangsphase in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung?
- Hacker, Hartmut (2003): Die Schuleingangsphase neu denken. In: Grundschule, Jg. 35, H. 6, S. 8ff.
- Hahn, Christine: "Ich zeig dir, was ich schon alles rechnen kann". Überlegungen zur Schuleingangsphase in Mathematik. In: Grundschule, 36 (2004) 3, 32-33
- Hahn, Heike (2004): Gesetzliche und administrative Rahmenbedingungen zum Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase" an Thüringer Grundschulen. Dokumentation der Veränderungen im Verlauf des Schulversuchs. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und

¹⁴⁰ siehe auch die Expertise I: Nickolaus / Gräsel 2006: Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme

- Medien (ThILLM) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse Heft 43. Bad Berka: ThILLM, 11–15
- Hahn, Heike (2003): Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung – Evaluation des Projektes "Fortbildungsbudget für die Einzelschule" am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hahn, Heike; Möller, Regina; Carle, Ursula (Hrsg.) (2007): Begabungsförderung in der Grundschule. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007 (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, 5).
- Hanke, Petra (2002): Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied: Luchterhand))): Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 2007 (Beltz-Pädagogik, Bd. 12).
- Hauser, Stefanie (2006): Musikalische Hilfestellung zur positiven Gestaltung der Schuleingangsphase. [Diplomarbeit].
- Hegen, Wilfried (2005): Eigenverantwortliche Schule. Ein langfristiges Entwicklungsvorhaben in Thüringen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin (0939-3439) - 15 (2005) 12, 430-433
- Heihs, Ingrid (1991): Die Schuleingangsphase.
- Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (2007): Auf sicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 241-251
- Henschel, Martina (2004): Unterschiedliche Wege führen zum gleichen Ziel. Entwicklungen an der Staatlichen Grundschule "Am Stollen" Ilmenau im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase". In: Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen, S. 65–67.
- Herzig, Sabine; Lange, Anke (2006): So funktioniert jahrgangsübergreifendes Lernen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2006.
- Heymann, Hans W. (1998): Üben und wiederholen – neu betrachtet. Pädagogik 50 (1998), Heft 10, 7-11
- Hofstetter-Sprunger, Heidi (2004): Altersgemischtes Lernen. Die heterogene Lerngruppe - eine Chance. Hofstetter, Ernst (Regie). VHS-Video; DVD. Bottighofen: Hofstetter Multimedia.
- Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung: Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel: Beltz
- Hosterbach, Hildegard: Die neue Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen. eine Anfrage an Montessori-Schulen.
- Husemann, Gudrun; Althoff, Paula G.; Bosse, Ulrich (2005): So funktioniert die Offene Schuleingangsphase. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Unter Mitarbeit von Autorenteam Laborschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Illibauer, Yvonne (2006): Der ritualisierte Alltag in der Schuleingangsphase. Wien.
- Japan Human Relations Association (1994): CIP - KAIZEN - KVP. Die kontinuierliche Verbesserung von Produkt und Prozess. Landsberg / Lech: Moderne Industrie
- Jennessen, Sven; Kastirke Nicole (Hrsg.) (2006): Die neue Schuleingangsphase als Thema von Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Jiresch, Marie Therese (1995): Die Gestaltung der Schuleingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse des Kindes.

- Johnson, Martha; Bailey, Jon S. (1974): Cross-Age-Tutoring: Fifth Graders as Arithmetic Tutors for Kindergarten Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 7, No. 2, 223-232
- Johnson, Paul (2005): Erste Texte mit Mini-Büchern. Gestaltungsideen für die Schuleingangsphase. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Jusits, Nicole (2005): Gemeinschaft von Anfang an. Der Jenaplan und die Schuleingangsphase. Wien.
- Kaslatte, Franz (2007): Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten und in der Schuleingangsphase. die Einrichtung von sprachlichen Frühfördergruppen, [Hausarbeit]
- Kastirke, Nicole; Jennessen, Sven (2006): Die neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung - Stolpersteine - Praxisempfehlungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Katschnig, Tamara (2003): Modelle zur Gestaltung der Schuleingangsphase. In: Olechowski, Richard; Babosik, Istvan (Hrsg.): Lehren - Lernen - Prüfen. Frankfurt am Main: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 16), S. 102-119
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kern, Arthur (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein pädagogisch-psychologischer Beitrag zur Reform der Grundschule. Freiburg: Herder
- Kiesenhofer, Gudrun Maria (2001): Diagnostik, Definition und Diskussion der Schulreife. eine Befragung von SchuldirektorInnen in drei Bundesländern vor dem Hintergrund der Neuerungen in der Schuleingangsphase
- King, Alison; Staffieri, Anne; Adelgais, Anne (1998): Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 1998 March, Vol. 90(1), 134-152. Download (ca. 12 \$ - 20061020): <http://content.apa.org/journals/edu/90/1/134.html>
- Klein, Gerhard (1966): Spätere Volksschüler kommen in der Grundschule zu kurz! Westermanns Pädagogische Beiträge, 18. Jg., H. 11, 529-533
- Klose, Sabine (2008_08): siehe Thüringer Kultusministerium 2008: Checkliste Schuleingangsphase.
- Klose, Sabine (2004): Chancengleichheit und Unterrichtsqualität. Entwicklungen an der Staatlichen Grundschule Rottleben im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase". In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse Heft 43. Bad Berka: ThILLM, 62-65
- Knuth, Antje; Pätzold, Tina (2007_11): BeSTe-Präsentation. Folien für die Darstellung des Transferprojektes 'Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln'. ThILLM: Erfurt. Download (Stand 2008_10): http://www.th.schule.de/beste/Praesentation_BeSTe_2007_minimiert.pps
- Knuth, Antje; Pätzold, Tina (2006_04): Ziele, Maßnahmen und Entwicklungsstand des Transferprojekts. Workshop-Beitrag 67. 5. Thüringer Bildungssymposium. Auf dem Weg zur Eigenverantwortung. 21. April 2007, Campus der Universität Erfurt. Informationen unter (2007_05): <http://www.bildungssymposium.de>
- Kobayashi, Iwao (1994): Die Japan-Diät: 20 Schlüssel zum schlanken Unternehmen. Landshut / Lech: Moderne Industrie
- Koch, Hans Konrad (2002a): Gute Beispiele verändern die Landschaft noch nicht. In: Koch, Hans Konrad / Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Aus guten Beispielen Lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 14. Bonn: Forum Bildung, 6-9. Download (2007_05): <http://bildungplus.forumbildung.de/files/mb14.pdf>
- Koch, Hans Konrad (2002b): Zusammenfassung der Ergebnisse der Fachtagung. In: Koch, Hans Konrad / Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Aus guten Beispielen Lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 14. Bonn: Forum Bildung, 10-11. Download (2007_05): <http://bildungplus.forumbildung.de/files/mb14.pdf>

- Koch, Hans Konrad; Arbeitsstab Forum Bildung¹⁴¹ (Hrsg.) (2002): Aus guten Beispielen Lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 14. Bonn: Forum Bildung. Download (2007_05): <http://bildungplus.forumbildung.de/files/mb14.pdf>
- Kopp, Thorsten; Jennessen, Sven (2004): Heterogenität in der Schuleingangsphase ([Hauptbd.]).
- Kornmann, Reimer (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs". In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50
- Kröner, Walther (2004): Arbeitsverteilung zwischen Schulleitung und Kollegium. Zuständigkeiten klären, Grenzen markieren, Verantwortung kommunizieren. In: Pädagogik 56. Jg., Heft 7 – 8, S. 54-57
- Kucharz, Diemut; Wagener, Matthea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase: Schneider Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 4).
- Kultusministerkonferenz (2004_12): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Download (20061020): <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2004_10): Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Download (20061020): <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>
- Kultusministerkonferenz (2004_06): Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Homepage (20061020): <http://www.iqb.hu-berlin.de/>
- Kultusministerkonferenz (2003_04): Pressemitteilung zum Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU-Ergebnissen vom 08.04.2003. Download (20061020): <http://www.kmk.org/aktuell/pm030408.htm>
- Kultusministerkonferenz (2003_04): Ergebnisse der internationalen Grundschulleseuntersuchung PIRLS / IGLU und der nationalen Ergänzung IGLU-E (Beschluss der KMK vom 08.04.2003). In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand
- Kultusministerkonferenz (2003): Ergebnisse der internationalen Grundschulleseuntersuchung PIRLS / IGLU und der nationalen Ergänzung IGLU-E (Beschluss der KMK vom 8.4.2003). In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand
- Kultusministerkonferenz (2002_10b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17. / 18.10.2002 in Würzburg. Download (20061020): <http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2002_10a): Pressemitteilung zur 299. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 17. / 18. Oktober 2002 in Würzburg. Download (20061020): <http://www.kmk.org/aktuell/pm021018.htm>
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Amtsblatt des hessischen Kultusministeriums, 51. Jg., H. 8, vom 17.8.1998, 558
- Kultusministerkonferenz (1997): Bericht Empfehlungen zum Schulanfang. Vorlage des Schulausschusses und der Amtschefkonferenz für die 280. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 23. / 24. 10. 1997. Unveröffentlicht

¹⁴¹ der "Arbeitsstab Forum Bildung" sitzt in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – eine alternative Bibliografie lautet: Forum Bildung 2002: Aus guten Beispielen lernen...

- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970 i. d. F. vom 6. 5. 1994. Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 46. Jg., H. 7, 197-205
- Kutyi, Rudolf (2001): Spiele mit dem Bären. Wahrnehmungstraining für die Schuleingangsphase. 1. Aufl. Baden: Suchy.
- Lampert, Magdalene (2001): Teaching problems and the problems of teaching. New Haven & London: Yale University Press
- Landes-Eltern-Vertretung Thüringen (LEV) (2008_10): Gemeinsamer Internetauftritt der Elternsprecher der Schulen im Freistaat Thüringen. URL (Stand 2008_10): <http://lev-thueringen.de/>
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2003): FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg - pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. Fachliche Begleitung und Redaktion durch Katrin Liebers. Potsdam: LISUM. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2007_05): <http://www.bildung-brandenburg.de/3537.html> oder: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/>
- Liebers, Katrin (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. zugl. Dissertation an der Uni Potsdam. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Liebers, Katrin (Hrsg.) (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch Flexible Schuleingangsphase FLEX 20 /// Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch Flexible Schuleingangsphase FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs - fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001 - 2004) /// Optimierung des Schulanfangs - fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001-2004). Eigendruck LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde. Unter Mitarbeit von Doris Kaiser, Carola Misslitz und Annedore Prengel et al. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM; Landesinst. für Schule und Medien Brandenburg.
- Liebers, Katrin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg) (2007_05): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM. Download-Möglichkeit (2007_06): <http://www.bildung-brandenburg.de/index.php?id=1527#7605>
- Liebers, Katrin; Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2004): Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch "Flexible Schuleingangsphase" FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg (2001-2004). Potsdam: LISUM
- Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Bieber, Götz (Hrsg.) (2008_09): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz
- Liehl, Annette (2001_04): Wie bewähren sich frühgeborene Kinder im Vergleich zu termingeborenen Kindern in der Schuleingangsphase in Bezug auf die kognitive Entwicklung. Diplomarbeit im Fach Psychologie am Institut für Psychologie der Universität Wien. Betreut von U. Kastner-Koller. Wien. Universität Wien, Institut für Psychologie.
- Lipscomb, Lindsay / Swanson, Janet / West, Anne (2001): Scaffolding. In: Orey, Michael (Ed.): Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. E-book und Download (20061020): <http://www.coe.uga.edu/epltt/scaffolding.htm>
- Lolos, Georg (2005): Ich lerne, was ich will. Freier Unterricht in der Grundschule (Grundschule Harmonie, Eitorf, Klasse von Falko Peschel). WDR Dokumentation "Menschen hautnah" 2005. Weitere Beteiligte: Kamera: Behrens, Jürgen (Red.). Lolos, Georg (Regie). Köln: Westdeutscher Rundfunk (WDR).
- Lompscher, Joachim (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Kommentar. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 253-258
- Lovens, Tom / Giebmeier, Angela (2004): Von Schnecken und Kängurus. Individuelles Lernen und Unterrichten in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. DVD Video 29 Minuten. Mit fünf Modulen zur Lehrerfortbildung. Düsseldorf: Landschaftsverband Rheinland / Landeshaupt-

- stadt Düsseldorf / Medienzentrum Rheinland. Bestellung (10 Euro; Stand 2007_10):
<http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/medienangebote/shop/09ee8174-9b9f-4aec-942c-faffcecdc81e.htm>
- Lovens, Tom; Giebmeier, Angela (2004): Von Schnecken und Kängurus. Individuelles Lernen und Unterrichten in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. Weitere Beteiligte: Schneider, Dorothee; Kamera: Dahmen, Helmut (Red.). Lovens, Tom; Giebmeier, Angela (Regie). Video-DVD. Köln: Medienzentrum Rheinland.
- Maddaus, Bernd J. (2000, 6. Aufl.): Handbuch Projektmanagement. Mit Handlungsanleitungen für Industriebetriebe, Unternehmensberater und Behörden. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (1. Aufl. 1984)
- Merhaut, Beatrix (2003): Du bist was du sprichst. der soziale Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung und wie begegne ich ihm in der Schuleingangsphase.
- Merkens, Hans (2006_03): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mertineit, Klaus-Dieter / Nickolaus, Reinhold / Schnurpel, Ursula (2002_07): Transfereffekte von Modellversuchen – Ausgewählte Ergebnisse einer Studie. BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jahrgang 2002, Nr. 4 (Juli 2002), 43-47. Download 2007_05:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Mertineit_ua_BWP_4_2002.pdf
- Mertl, Michaela (2004): Hurra, ich komme in die Schule... Mathematikunterricht in der Schuleingangsphase. In: Grundschule, Jg. 36, H. 3, S. 29-31
- Meyer, Corinna (2003): Wie Eltern und Lehrer im Schulversuch "Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen" die Elternarbeit einschätzen – Auswertung einer Befragung von Eltern und LehrerInnen. Unveröffentlichte Hausarbeit zum ersten Staatsexamen des Lehramts Primarstufe. Bremen: Universität
- Mühlhausen, Ulf (Hrsg.) (2005): Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. DVD-Beilage mit multimedialen Unterrichtsdokumenten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2007_05): <http://www.hanub.de/>
- Mürwald, Elisabeth (2003): Die Auswirkungen organisatorischer Maßnahmen auf die LehrerInnen-Zufriedenheit in der selektionsfreien Schuleingangsphase.
- Nickolaus, Reinhold (2002): Die Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer im Rahmen von Modellversuchen im Bildungsbereich. Vortrag im Rahmen der Swap-Tagung in Aurich vom 19. und 20. September. Internet download (2007_05): <http://www.swa-programm.de/tagungen/aurich/VortragRNickolaus.pdf>
- Nickolaus, Reinhold (2002_11): Abschlussbericht zum Projekt "Implementation, Verstetigung und Transfer von Modellversuchen im Rahmen des Aktionsprogramms Nachhaltigkeit und berufliche Bildung" (Durchführung einer Delphi-Umfrage mit Expertenhearings). Manuskript zum Abschlussbericht. Download (2007_05): http://www.uni-stuttgart.de/bwt/dateien/Abschlussbericht_zum_Projekt_Nov02.pdf
- Nickolaus, Reinhold; Gräsel, Cornelia (Hrsg.) (2006): Innovationen und Transfer - Expertisen zur Transferforschung – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mit Beiträgen von Abel, Marcus u.a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Nickolaus, Reinhold u.a. (2006): Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Nickolaus, Reinhold / Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovationen und Transfer - Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-72¹⁴²
- Niedermann, Albin / Sassenroth, Martin (2004): Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Horneburg: Persen

¹⁴² siehe auch die Expertise II: Gräsel / Jäger / Willke 2006: Konzeption einer übergreifenden Transferforschung

- Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 29. April 2004 (Nds. GVBl. S. 140). Hannover. [Verfügbar unter: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279_L20.pdf]
- Olechowski, Richard; Babosik, Istvan (Hrsg.) (2003): Lehren - Lernen - Prüfen. Frankfurt am Main: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 16)
- Ortner, Michaela (2003): Konkretisierungsmöglichkeiten in der neuen Schuleingangsphase. [Diplomarbeit]
- Pätzold, Tina – siehe 'Knuth, Antje; Pätzold, Tina'
- Paas, Fred C.W.C. / Merrienboer, Jeroen J. G. van (1994): Variability of Worked Examples and Transfer of Geometrical Problem-Solving Skills: A Cognitive Load Approach. Journal of educational Research. Vol. 19, No. 8, 675-718
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation. Olten: Walter Plankensteiner, Thomas (1999): Die neue Schuleingangsphase. Unter Mitarbeit von Landesschulrat für Tirol. [Schriftleitung: Thomas Plankensteiner]. Innsbruck: Landesschulrat für Tirol (Pädagogische Brennpunkte, Nr. 12 = 1999, Ausg. 3).
- Pohl, Anni (2004): Schüler werden ist nicht schwer ... Hilfen für Kinder in der Schuleingangsphase ; mit Kopiervorlagen /// Hilfen für Schulkinder in der Schuleingangsphase ; mit Kopiervorlagen. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Pohle, Erich (2005): Mathematik in der Schuleingangsphase. Erfahrungen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. In: Grundschule, Jg. 37, H. 5, S. 49–51.
- Pörtl, Katharina (2002): Leistungsproblematik in der Schuleingangsphase.
- Prade, Kurt (1983): Die Vorschulstufe - ein Ansatz zum Abbau bestehender Lernchancenungleichheit in der Schuleingangsphase. die Entwicklung einer neuen Schultype und ihr Stellenwert im österreichischen Schulwesen.
- Prenzel, Annedore / Liebers, Katrin u.a. / Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (2005): ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen 1. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Bezugsquelle, Hintergrundmaterial und Downloads (2007_05): <http://www.bildung-brandenburg.de/2405.html>
- Probst, G., Raub, S., Romhardt, K. (1998): Wissen Managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Resource optimal nutzen. 2. Aufl. (bzw. 3. Aufl. 1999) Wiesbaden: Gabler
- Project Management Institute (PMI) (2004a): A guide to the project management body of knowledge. (PMBOK guide). Dritte Ausgabe (PMBOK Guide). PMI global standard. Offizielle Deutsche Übersetzung. Newtown Square PA: PMI
- Project Management Institute (PMI) (2004b): Practice Standard for Work Breakdown Structures. PMI Global Standard. Second Edition. Newtown Square PA: PMI
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) (Hrsg.) (2003_03): Transfer und Öffentlichkeitsarbeit zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Diskussionspapier zur Strategieentwicklung. Internetdownload (2007_05): <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/strategie-o.pdf>
- Pullig, Karl-Klaus (2004): Konferenzkultur. Miteinander – und nicht gegeneinander – konferieren. In: Pädagogik 56. Jg., Heft 7 – 8, S. 64-68
- Renatus, Kerstin; Reichel, Katrin (1994): Die Schuleingangsphase. Feststellung der Schulfähigkeit. Aufnahme in die Grundschule. Arbeit in den Vorbereitungsklassen. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- Riefler, Gabriele (2003): Neugestaltung der Schuleingangsphase - ein Beispiel für systematische Schulentwicklung. eine empirische Untersuchung

- Riess, Andrea (2004): Die selektionsfreie Schuleingangsphase aus der Sicht Wiener Lehrer/innen. In: *Erziehung und Unterricht*, Jg. 154, H. 1-2, S. 115–130.
- Rogers, Everett M. (2003, 5th Edition): *Diffusion of innovations*. 5th Edition. New York NY: Free Press, (1. Edition 1982)
- Rose, Maria-Anna (2004): *Schuleingangsphase Sprachförderung. Eva und Billi kommen in die Schule ; Materialien zur Vorbereitung und Gestaltung des Schulanfangs für Kindergarten und Schule ; mit Kopiervorlagen und Arbeitskarteien*. Unter Mitarbeit von Rudolf Kretschmann und Ute Meinders. Weinheim, Basel: Beltz
- Rose, Maria-Anna; Kretschmann, Rudolf; Meinders, Ute (2004): *Schuleingangsphase: Sprachförderung. Eva und Billi kommen in die Schule; Materialien zur Vorbereitung und Gestaltung des Schulanfangs für Kindergarten und Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (2003): A holistic model of competence. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Eds.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publisher, 41-62
- Schenz, Christina (2004): *Leistungseinschätzung und Selbstwertgefühl bei Kindern in der Schuleingangsphase. Eine empirische Untersuchung an Wiener Volksschulen*. Christina Schenz. Hamburg: Kovac (Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie, 9).
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (2000): *Projektmanagement in der Familienbildung. Dokumentation und Auswertung eines integrierten Fortbildungs- und Beratungskonzepts*. Bonn: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung (Bestellung, Stand 2004_06: <http://www.familienbildung.de/bibliomain.html>)
- Schneider, Michaela (1995): *Psychologische Grundlagen der Gehörbildung. Effizienz eines Gehörtrainings im Musikunterricht der Schuleingangsphase*.
- Schneider, Ursula; Zimmer, Ursula (2003): *Implementierung der Schuleingangsphase in Thüringen*. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.): *Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs*. Reihe Impulse Heft 43. Bad Berka: ThILLM, 137-142
- Schütt, Corinna E. A. (2006_04a): *Schulen gehen in die Öffentlichkeit. Kommunikation planen, Mittel effizient einsetzen, an Beispielen orientieren*. Bremen: Viola Falkenberg. Verlagsseite mit Material (Stand 2008_10): <http://www.falkenberg-verlag.de/52-start.html>
- Schütt, Corinna E. A. (2006_04b): *Schulen brauchen Identität und Öffentlichkeit*. In: PR-Journal, April / Mai 2006. URL (Stand 2008_10): http://www.pr-journal.de/images/stories/downloads/prjournal-032006_schuett02-1-1.pdf
- Schwartz, Erwin (1966): *Ist die Grundschule reformbedürftig?* Westermanns Pädagogische Beiträge, 18 (1966) 8, 389-394
- Schwartz, Erwin (1970): *Für die Grundstufe einer Gesamtschule*. In: Schwartz, Erwin (Hrsg.): *Begabung und Lernen im Kindesalter*. Grundschulkongress 69, Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, 7-28
- Schweiz, Berthold; Schmitt, Martin (2007): *Jahrgangskombinierte Klassen - eine Alternative. Wie kann in einer jahrgangsgemischten Klasse unterrichtet werden*. Schweiz, Berthold; Schmitt, Martin (Regie). Video-DVD. München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung
- Spreen, Ina (2006): *Eine Schule stellt sich vor - Schuleingangsphase in einer Freinet-Schule im Rheinland. Grundschule Harmonie in Eitorf. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung*. Weitere Beteiligte: Spreen, Ina (Red.). Spreen, Ina (Regie). Internet (mp4). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Stahl, Thomas / Schreiber, Rainer (2003): *Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der "Lernenden Region" in Europa*. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2007): *Teilnahme am häuslichen Unterricht und Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit in der Schuleingangsphase*. Statistische Erhebungen

- sowie Elterninterviews für den Einschulungsjahrgang 2003. statistische Erhebungen sowie Elterninterviews für den Einschulungsjahrgang 2003/04. Graz /// Graz, Klagenfurt: ZSE, Abt. Evaluation und Schulforschung; Zentrum für Schulentwicklung Abt. Evaluation und Schulforschung Bundesministerium für Bildung Wiss. und Kultur (ZSE-Report, Nr. 72)
- Stern, Elsbeth (1997): Erwerb mathematischer Kompetenzen: Ergebnisse. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 157-170
- Strauss, Anselm (2004): Research is Hard Work, it's Always a bit Suffering. Therefore, on the Other Side Research Should be Fun. Anselm Strauss in Conversation with Heiner Legewie and Barbara Schervier-Legewie. Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 5, No. 3 (Sept. 2004), Art. 22. Internetdokument (20080904): <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1219>
- Stuchlik, Ellen (2000): Neugestaltung der Schuleingangsphase. Ein Modellversuch an der Grundschule "Brüder Grimm" HalleSaale unter dem Schwerpunkt Sprache. Halle: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Grundschulpädagogik
- Sutorius, René (2008_11): Checkbook Projektmanagement. Projektschritte planen, Projektaufgaben effektiv steuern, Projektergebnisse kontrollieren. Auf CD-Rom alle Checklisten, Tools und Vorlagen. Freiburg im Breisgau: Haufe
- Taube, Gunhild (2004): Werkstattunterricht in der flexiblen Schuleingangsphase 1./2. Schuljahr. Heinsberg: Dieck
- ThILLM – siehe: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)
- Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre: siehe Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2008_08c): Thüringer Bildungsplan...
- Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG) vom 21. Juli 1992 (GVBl. 1992, S. 356), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. 2003, S. 233). Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/foerderschulgesetz/content.html>
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2004): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Unter Mitarbeit von Ursula Gödde. Bad Berka: ThILLM (Impulse, Heft 43)
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2000): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Entwicklungsstand und Perspektiven eines Schulversuchs. Reihe Impulse Nr. 35. Bad Berka
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2008_10): Förderung. Auswahl an Förderrichtlinien, Richtlinien und Formularen. Internetseite mit Downloads. URL (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/foerderung/content.html>
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2008_08a): Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen vom 20. August 2008
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2008_08b): Checkliste Schuleingangsphase. Instrument zur Selbst- und Fremdbeschreibung der Qualität der Schuleingangsphase. Entwickelt auf der Grundlage der 'Thüringer Qualitätsinstrumente zur Schuleingangsphase (TQSE)'. Entwicklungsvorhaben 'Eigenverantwortliche Schule', Checkliste für allgemeinbildende Schulen (Grundschulen). Stand 01.08.2008. Erfurt: Thüringer Kultusministerium. Download (Stand 2008_10): http://thillm.uni-jena.de/pf_dokumente/veranstmat/12_Check_SEPh.doc
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2008_08c): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar: Verlag das Netz. Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/bildungsplan/bildungsplan.pdf>
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg) (2005): Entwicklungsvorhaben "Eigenverantwortliche Schule in Thüringen", eine Entwicklungsstrategie für alle Thüringer Schulen. Homepage (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/evas/>

- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg.) (2005): Checkliste für allgemein bildende Schulen (Word, Stand 08/2006). Download (Stand 2008_10):
http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/evas/checkliste_abs.doc
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg.) (2005): Unterstützungsangebote für Thüringer Schulen. Informationsschrift des Thüringer Kultusministeriums. Erfurt: TKM. Download (2007_05):
<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/unterstuetzungsangebote.pdf>
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg.) (2004): Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung - ThürSoFöO - vom 6. April 2004 (GVBl. S.482). Download (Stand 2008_10): <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/spf/>
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (Hrsg.) (2003): Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen (2004_04): Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. 445), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. 238). Download (20061020):
<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html>
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. 1993, S. 445), in der Fassung vom 30. April 2003 (GVBl. 2003, S. 238), Änderungen: 1. §§ 17, 31 und 44 geändert durch Artikel 10 des Gesetzes vom 10. März 2005 (GVBl. 2005, S. 58), 2. § 51 geändert, §§ 47, 61 a neu gefasst durch Gesetz vom 4. April, 2007 (GVBl. 2007, S. 32), 3. Inhaltsübersicht, § 12 geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Dezember 2007 (GVBl. 2007, S. 267, 268), 4. §§ 35, 36 aufgehoben, § 60 geändert durch § 40 Abs. 2 des Gesetzes vom 12. März 2008 (GVBl. 2008, S. 45, 56). Download (Stand 2008_10):
http://th.juris.de/th/gesamt/SchulG_TH_2003.htm#SchulG_TH_2003_rahmen
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. April 2004 (GVBl. S. 494). Download (Stand 2008_10):
<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/>
- Thüringer Schulportal (TSP) (2008): Onlineangebot zur Unterstützung der Schulen mit einem modernen Informations- und Kommunikationsmedium Download (2008_10): <http://www.schulportal-thueringen.de/>
- Todt, Alexa (2002): Zahl- und Operationsvorstellungen von Grundschulkindern in der Schuleingangsphase. Theoretische Grundlegung und empirische Befunde.
- TQSE - Thüringer Qualitätsinstrumente zur Schuleingangsphase (2004): Internethomepage. URL: <http://www.tqse.uni-bremen.de/>
- Trojer, Verena (2003): Regeln, Rituale und ihre Konkretisierungsmöglichkeiten in der Schuleingangsphase. [Diplomarbeit]. Innsbruck. Universität Innsbruck, Pädagogische Akademie
- Vajda, Rudolf; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreich (2006): Es geht auch anders... Video zur integrativen, klassenstufenübergreifenden und flexiblen Schuleingangsphase in Österreich und in Thüringen. Ein Kooperationsprojekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für Volksschulen und Minderheitenschulen (bm:bwk) und des Thüringer Kultusministeriums. Weitere Beteiligte: Freund, Andrea (Rektorin der GS am Steigerwald EF); Iffarth, Sabine (GS am Steigerwald EF); Jopisch, Ernst (Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich); Nösterer, Franz (Bezirksschulrat Freistadt) (Red.). St. Pölten: VVF Produktion, R. Vajda GmbH. Download (Stand 2008_10):
<http://www.thueringen.de/imperia/md/video/tkm/schuleingangsphasedivx.avi>
- Voigt, Bert (1993): Team und Teamentwicklung. Zeitschrift OrganisationsEntwicklung (ZOE), (1993) 3, 34-49
- Wagenschein, Martin (1990): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim: Beltz
- Waldschütz, Hannelore (2007): Schreibideen für die Schuleingangsphase. Lust auf Schreiben; Klasse 1 - 2; Auftragskarten - Arbeitsblätter - Infos & Tipps für den Lehrer. Lichtenau: AOL
- Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. Administration Science Quarterly, 21(1976), 1-9. Download (Stand 2008_10):
<http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1989/A1989T566900001.pdf>

- Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar (1989): Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. 5., unveränd. Aufl. Weinheim u.a. /// Weinheim: Beltz, 1997 (Reihe Werkstattbuch Grundschule).
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1998): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Wellenreuther, Martin (2005). Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wenger, Etienne (1998_06): Communities of practice. Learning as a social system. System Thinker, Vol. 9, No. 5 (June / July 1998). Download (2007_05): <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Whitehead, Alfred North (1987): Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie. Aus dem Englischen und mit einem Nachwort versehen von Hans Günter Holl. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (1. Aufl. 1929 Process and Reality)
- Wilhelm, Marianne (1992): Freies Schreiben in der Schuleingangsphase. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien Universität Wien (Kontakt über www.mariannewilhelm.at)
- Will, Hermann (1992): Zielarbeit in Organisationen. Analyse, Bewertung und Entwicklung von Organisations- und Unternehmenszielen. Mit einem Vorwort von Lutz von Rosenstiel. Frankfurt/M.: Lang
- Wind, Petra; Solveig Rochhart (2004): Lernfortschrittsdokumentation (Bildungsdokumentation) im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase mit klassenübergreifendem Mehrstufenmodell auf der Grundstufe 1 und 2. In: Erziehung und Unterricht, Jg. 2004, H. September-Oktober.
- Windisch, Elke (2006): Interaktive und kooperative Techniken zur Entwicklung sozialer Kompetenz in der Schuleingangsphase. unkorrigierte Fassung. Graz.
- Winter, Michaela (2003): Das rhythmische Mittel "Stimme und Sprache" im Deutschunterricht der Schuleingangsphase.
- Wolf, Wilhelm u.a. (Hrsg.) (1997): Schuleingangsphase. Themenschwerpunkt. In: Erziehung und Unterricht, Jg. 147, 5-6. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- Wollmann, Hellmut (2000): Evaluierung und Evaluationsforschung von Verwaltungspolitik und –modernisierung – zwischen Analysepotential und –defizit. In: Stockmann, Reinhard (Hg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich, 196-231
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 17 (2), 89-100